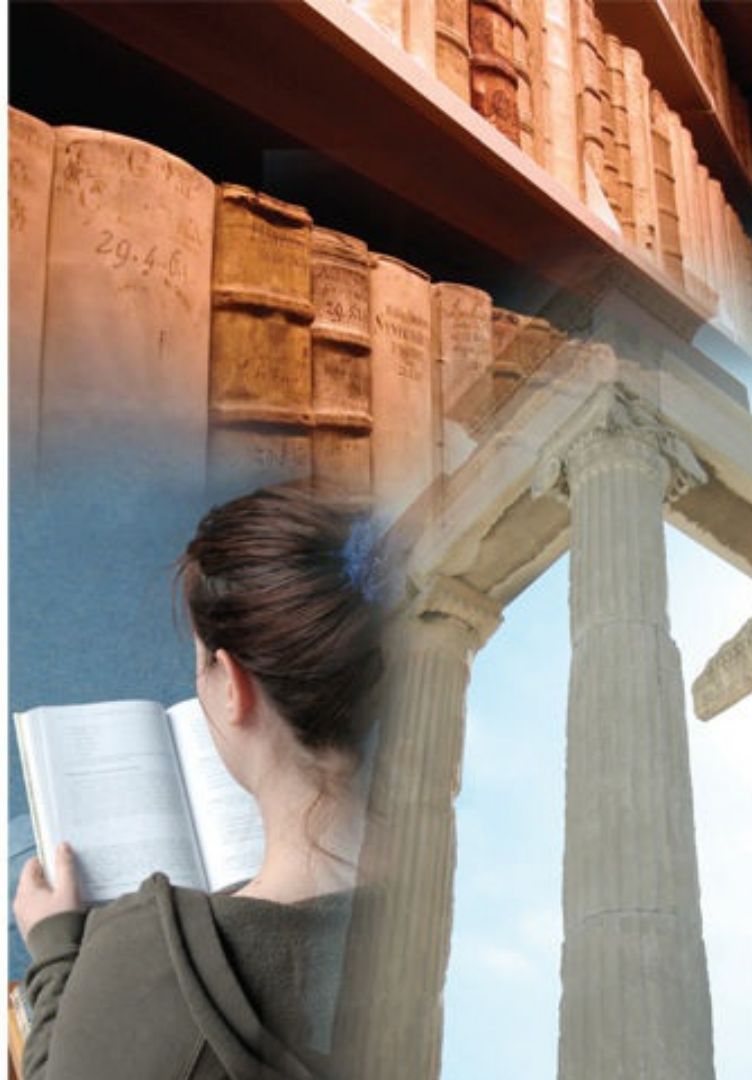




Antônio Joaquim Severino

Como ler um texto de filosofia



Antônio Joaquim Severino

Como ler um texto de filosofia



Índice

[Apresentação](#)

[PRIMEIRA PARTE](#)

[SEGUNDA PARTE](#)

[TERCEIRA PARTE](#)

[QUARTA PARTE](#)

[INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS](#)

Apresentação

A filosofia sempre ocupou um lugar proeminente na cultura ocidental. Pode-se até mesmo dizer que ela foi uma das principais forças que contribuíram para a construção histórica dessa cultura, pois todo o conhecimento científico e técnico que se encontra na base do edifício de nossa civilização emergiu sob essa modalidade filosófica, lá na Grécia clássica, cerca de 500 anos antes de nossa era.

Matriz da cultura ocidental, a filosofia se faz continuamente presente na educação, pois é íntimo o vínculo entre a cultura de uma sociedade e a educação que ela pratica. Não podia ser diferente na história cultural da sociedade brasileira, herdeira da tradição europeia. Ainda que enfrentando obstáculos e solavancos decorrentes das muitas limitações de nosso processo civilizatório, a filosofia nunca esteve ausente da nossa vida sociocultural e de nossa educação, nestes nossos 500 anos de experiência histórica. Mesmo que seu lugar não tenha sido dos mais privilegiados, mesmo que sua importância não tenha sido reconhecida e valorizada por todos, nem por isso ela deixou de existir entre nós, sob suas diversas formas.

A filosofia é, fundamentalmente, uma modalidade de conhecimento mediante a qual pretendemos conhecer algo a respeito dos diversos aspectos da realidade, exatamente naquilo que concerne à nossa relação com o mundo no qual nos encontramos situados. Conhecer é tomado aqui num sentido bem amplo: toda representação que podemos ter, subjetivamente, da realidade que nos cerca. Filosofar é, pois, uma experiência intelectual, um exercício de nossa faculdade de pensar as coisas, de apreender os seus sentidos, de buscar a significação que elas têm para nós.

Mas essa experiência de pensar o mundo, de buscar conhecê-lo, não pode ser uma tarefa solitária. Até porque para pensar, nós já precisamos estar inseridos numa cultura, ou seja, quando começamos a pensar, dependemos de toda uma experiência de pensamento praticada e acumulada antes mesmo de termos nascido. Ademais, o nosso acesso a essa experiência acumulada, a essa cultura que nos envolve, dar-se-á sobretudo mediante a linguagem. É principalmente por meio do uso da linguagem que nós compartilhamos com nossos semelhantes todos os saberes e valores que foram sendo acumulados pela humanidade, em geral, e pela nossa sociedade, em particular.

É por isso mesmo que as experiências do pensamento e da linguagem praticamente se confundem, desde a sua gênese, integrando-se dialeticamente, uma dependendo intrinsecamente da outra. É a linguagem que garante um mínimo de objetividade e de exterioridade ao pensamento que, sem ela, ficaria entrincheirado no íntimo de nossa subjetividade, o que inviabilizaria toda comunicação.

É assim que, quando falamos de pensamento, de conhecimento, de cultura, de ciência, de filosofia, imediatamente nos lembramos da educação. Pelo fato de não nascermos sabendo nada disso, temos de aprender tudo. E essa aprendizagem começa desde nossa mais tenra idade, num processo que só acabará mesmo com a falência de

nossa vida orgânica e mental, com a morte.

A educação é esse processo total que nos envolve desde o nascimento e por meio do qual vamos sendo progressivamente integrados ao nosso mundo cultural. Nesse sentido, ela se dá de modo informal e difuso, no seio da própria vida social. Daí se falar de educação informal, que acontece no seio da família, nos grupos de amigos, nas relações sociais, nos diversos ambientes em que estabelecemos relações interpessoais.

Mas, ao se tornarem mais complexas, as sociedades criam instituições que se especializam em responder por determinadas funções. Um bom exemplo é a escola, que vai então responder sistematicamente pela tarefa da educação. Assim, no interior da sociedade, temos a educação formal.

Dessa maneira, ao longo de nossa vida, aprendemos informalmente muitas coisas por imitação, convivência, interações com nossos companheiros; aprendemos a vida, como se costuma dizer. Mas podemos avançar nessa aprendizagem, por meio da educação formal que nos é oferecida nas instituições educacionais, nas escolas. Aí o saber é trabalhado, sistematizado, organizado e transmitido aos sujeitos aprendizes, de forma que estes possam integrar-se na vida de sua sociedade, dispondo de um melhor conhecimento de sua cultura. A educação escolar prepara-nos com o intuito de inserir-nos no mundo do trabalho, no convívio social e na esfera da cultura. Pretende preparar-nos assim para o próprio exercício de nossa existência, que se constitui exatamente pelas práticas concretas do trabalho, da política e da cultura simbólica.

A educação e a aprendizagem, desenvolvidas pela mediação do ensino, constituem-se como práticas efetivas de leitura e de escrita do mundo por meio da abordagem dos diferentes discursos que a cultura humana pronuncia sobre esse mundo. Por isso, a educação é, substantivamente, comunicação, e a escrita e a leitura, como sistema de signos linguísticos, formas privilegiadas de comunicação. Por isso, falar de escrita e de leitura é falar de comunicação e pressupor a intersubjetividade, dimensão graças à qual nossa existência se faz mediante um intenso e extenso processo de intercâmbio de mensagens.

A comunicação se instaura no seio da espécie humana por meio desse necessário e onipresente processo de intercâmbio de significações, primeiramente com a fala, com a oralidade. Só que a expressão oral se esvai no tempo, sobrecarregando nossa memória, fragilizada que é pela precariedade de nosso corpo natural, órgão biológico da fala. Daí o avanço representado pela escrita, simbolização concretizante das significações na linguagem, tornando-se uma nova forma de memória capaz de vencer o tempo e a precariedade das condições de nossa existência histórica.

A escrita torna-se, então, uma das formas privilegiadas da construção do acervo cultural da humanidade, da cultura como acervo de significações produzidas e acumuladas pela espécie, dos sistemas simbólicos que mais têm capacidade de guardar, sinteticamente, volumes maiores de saberes, de experiências vividas, de significados que, sem ela, perderiam-se ao longo da passagem corrosiva do tempo.

A escrita filosófica constitui parte fundamental, valiosíssima, desse grande acervo

da cultura humana. É óbvio que essa escrita existe em todas as culturas. Aqui estamos nos referindo à cultura ocidental, por meio da qual que participamos da cultura humana como um todo. Daí a importância que a leitura dos textos filosóficos assume em nosso processo educacional, pois eles tratam fundamentalmente do sentido da nossa própria existência. Esse sentido se constrói ao longo da história da espécie, por meio de um investimento que se dá de forma coletiva, pela participação de todas as pessoas, sob uma dimensão social, e de forma histórica, pois é uma construção ao longo da temporalidade. O sentido da existência humana, os homens buscam construí-lo, sincronicamente, recorrendo à participação do todo social e, diacronicamente, recorrendo à participação das sociedades existentes em todas as eras históricas.

Desse modo, ler os textos filosóficos deve representar, para nós, hoje, a busca de um diálogo com aqueles que nos precederam nessa tarefa de desvendar o sentido das coisas, ou daqueles que o fazem hoje, em diferentes lugares.

Este livrinho propõe-se a apresentar aos jovens estudantes algumas orientações para que se iniciem na leitura sistemática dos textos filosóficos. É preciso que incorporem algumas orientações, pois a leitura de textos científicos e filosóficos não é um procedimento espontâneo: ele exige uma intervenção mais sistemática para a decodificação do texto do que quando se trata de textos literários, nos quais a apreensão da mensagem apoia-se mais na nossa familiaridade com a linguagem coloquial e em nossa imaginação.

Primeira parte

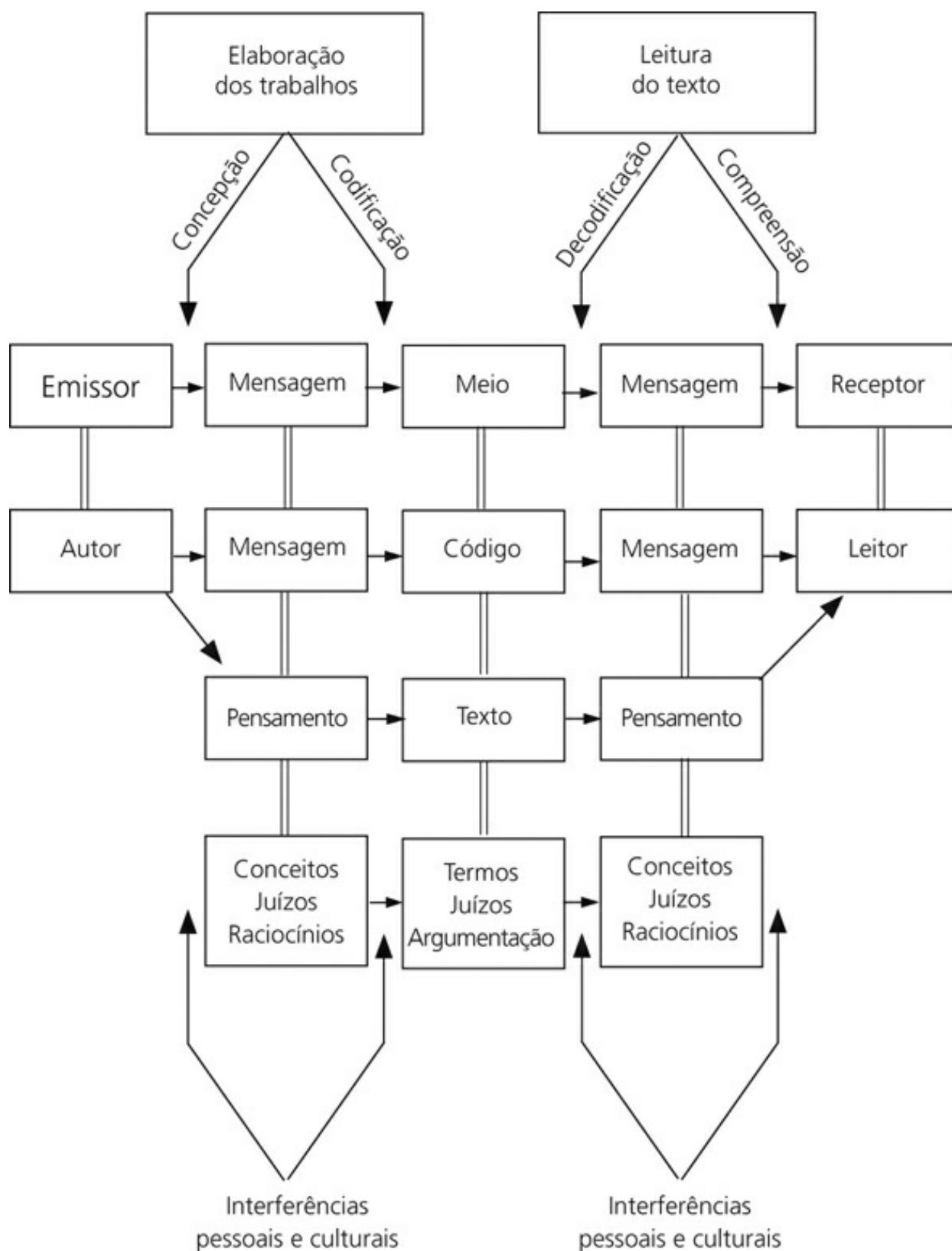
Texto, comunicação e leitura

De acordo com as premissas adiantadas na Apresentação, todo texto é *um conjunto de signos linguísticos que codificam uma mensagem*. É um meio codificado, utilizando signos linguísticos, pelo qual se viabiliza a comunicação entre as pessoas, entre duas ou mais consciências capazes de decodificar esses signos. Portanto, é um meio de comunicação entre subjetividades.

Quando alguém escreve um texto, está se colocando como um emissor que pretende transmitir uma mensagem para um receptor. A mensagem é pensada pelo autor, codificada mediante signos e transmitida ao leitor. Portanto, ao redigir, o autor/emissor procede à codificação da mensagem a ser transmitida; o leitor/receptor, ao ler o texto, procede à decodificação da mensagem do autor, para então apropriar-se dela em seu pensamento, assimilando-a, personalizando-a e compreendendo-a. Esse é o ciclo completo do processo da comunicação entre os sujeitos humanos.

Na prática da comunicação, porém, os sujeitos humanos sofrem, em todas as fases do processo, uma série de interferências subjetivas e culturais que põem em risco a “objetividade” da comunicação, impedindo que tanto a codificação como a decodificação da mensagem possam ser realizadas. Daí se fazerem necessárias algumas precauções, certos cuidados para minimizar esses riscos e garantir que a mensagem seja adequadamente codificada e decodificada.

O processo da comunicação humana pode ser bem representado pelo fluxograma abaixo:



1. O que é ler?

A leitura de um texto é a decodificação da mensagem de que se é portador. Trata-se, pois, de uma etapa do processo de comunicação, uma mediação da comunicação.

Enquanto a escrita é o processo de codificação da mensagem, pelo autor, a leitura é o processo inverso e simétrico de decodificação da mensagem, pelo leitor. Mas, para realizar a leitura, o leitor precisa preencher algumas condições.

A primeira é, obviamente, o domínio do código usado para a produção do texto. Aqui trataremos do código linguístico, mas um documento pode ser produzido também mediante outros tipos de signos, como imagens, gestos, sons etc. Assim, o leitor precisa conhecer a língua em que o texto foi escrito e esse conhecimento dos signos implica dois níveis: primeiro, o conhecimento dos significantes e dos significados. É que quando falamos dos signos da linguagem, é preciso levar em conta duas dimensões. Cada signo linguístico carrega em si um significante, que é o lado material (o grafema, no signo escrito, ou o fonema, no signo oral, ou seja, as letras ou os sons), e o significado, que é o lado conceitual, ou seja, o sentido que aquele significante vai suscitar na mente do leitor.

Lidamos, então, na leitura, com as *palavras* ou *termos*, e com os *conceitos* ou *ideias*. As palavras ou termos são o lado visível e material da linguagem, estruturando-se de acordo com as regras gramaticais de cada língua. Já os conceitos ou ideias são os “conteúdos mentais” que correspondem a cada palavra, por meio dos quais representamos um objeto, pensamos uma coisa ou uma relação entre palavras. É pela mediação dos conceitos que pensamos e concebemos as coisas e, conseqüentemente, as mensagens que, sobre elas, os textos escritos ou falados querem nos passar. O conceito representa e substitui a coisa no âmbito da consciência subjetiva e é graças a ele que podemos, então, pensar.¹

Mas os conceitos, por sua vez, para serem comunicados, precisam também ser simbolizados, mediados, o que ocorre graças aos termos, às palavras. Estas são as *mediações linguísticas dos conceitos*. Assim, para nós, sujeitos humanos, a inteligência de um conceito passa necessariamente pela leitura da palavra. Conceitos e palavras formam uma unidade tanto do ponto de vista da lógica como da gramática.²

Mas, para pensar, para elaborar suas mensagens, a mente humana não usa apenas conceitos e termos isolados: os conceitos, tanto quanto os termos que os representam, se unem e formam sequências chamadas juízos ou proposições que, por sua vez, unidos, formam conjuntos maiores, chamados raciocínios ou argumentações.

Assim, um texto é, na realidade, uma mensagem codificada sob forma linguística de um raciocínio. A redação é uma argumentação correspondente a um raciocínio, construído sobre a base do encadeamento lógico de conceitos, ideias e juízos. A leitura é o processo de decodificação da mensagem, pela captação e acompanhamento do raciocínio do autor.

2. O processo da leitura

Leitura analítica é o processo de decodificação de um texto escrito, com vistas à apreensão/recepção da mensagem nele contida.

Por essa modalidade de leitura, entende-se aquela abordagem de um texto a partir

dos seguintes objetivos: apreender a mensagem global da unidade de leitura, de modo que o leitor tenha uma visão da integralidade do raciocínio desenvolvido pelo autor, levando-o tanto à compreensão dessa mensagem como à sua interpretação. É a modalidade mais tradicional de leitura, aquela que fazemos quando lemos um romance: uma leitura do começo ao fim.³ Mas, como veremos, os textos científicos e filosóficos demandam alguns recursos próprios, diferentes daqueles que usamos na leitura dos textos literários, jornalísticos ou coloquiais. É que a ciência e a filosofia são modalidades diferenciadas de conhecimento, usando termos e conceitos em níveis diferentes dos que são usados na linguagem coloquial e na literatura.

2.1. As diretrizes para a leitura analítica

A atividade de leitura de um texto, para fins de conhecimento e apreensão de seu conteúdo, como ocorre quando do estudo de um texto, realiza-se por meio de uma sequência de etapas essenciais:

- ⇒ etapa de análise textual;
- ⇒ etapa de análise temática;
- ⇒ etapa de análise interpretativa;
- ⇒ etapa de problematização;
- ⇒ etapa de reelaboração reflexiva.

Preparação da leitura mediante análise textual

Esta é uma fase preparatória à leitura propriamente dita, mas é imprescindível, justamente para nos ajudar a superar as múltiplas interferências que podem ocorrer na decodificação e na apropriação da mensagem contida no texto. Seu objetivo é identificar os elementos que permitem a adequada decodificação do texto, bem como o contexto de sua produção. Inclui-se aqui o levantamento de vários esclarecimentos prévios.

Assim, a primeira iniciativa, quando vamos ler um texto, é *delimitar uma unidade de leitura*.

Por exemplo, um capítulo, uma seção, uma parte do texto que forme uma unidade. Quando se vai ler um livro inteiro, tendo por fim seu estudo, a leitura precisa ser feita *por partes*, passando-se à seguinte só quando a anterior estiver concluída. O tamanho de cada unidade deve ser estabelecido em função da maior ou menor facilidade do texto e da familiaridade do leitor com o assunto. O tempo disponível para a leitura também deve ser levado em conta, no sentido de que a leitura não deve ser feita sob muita fragmentação do tempo, evitando-se intervalos muito grandes entre uma etapa e outra. Definida a unidade de leitura, numeram-se, a lápis, todos os parágrafos que compõem o texto. Isso facilitará a localização e a identificação das passagens. Isso feito, o leitor deve abrir uma ficha bibliográfica para o texto, conforme o modelo da página 33.

Em seguida, impõe-se uma informação preliminar: saber *quem é o autor* do texto. Conhecer o autor do texto já ajuda muito em seu entendimento, ainda que isso não seja assim tão evidente ao leitor iniciante. É fundamental dispor de informações

prévias sobre a vida, a obra e o pensamento do autor, pois tais elementos são muito úteis para a elucidação das ideias expostas no texto. Isso feito, abrimos uma *ficha biográfica* para o autor, conforme o modelo da página 37.

A segunda iniciativa é levar em conta o *perfil geral do texto*: identificar sua finalidade, a oportunidade de sua produção, sua natureza geral, como surgiu, porque foi escrito. Trata-se de fazer aqui uma contextualização geral do texto: em que circunstâncias foi escrito, para que, a que público se destina etc. Esses elementos são levantados a partir de informações que costumam acompanhar o próprio texto. Obviamente, se elas não estão aí, facilmente acessíveis, passa-se adiante. Esses dados devem ser transcritos na abertura da ficha bibliográfica, logo após os dados da obra.

Fazendo uma primeira leitura panorâmica

Procede-se então a uma primeira abordagem do texto, com a finalidade de se tomar contato com ele, na verdade, realizando-se uma preparação para a leitura propriamente dita, para uma melhor compreensão do texto. Essa etapa compreende uma série de atividades que visam a dar ao leitor uma visão panorâmica do conteúdo do texto, de seu perfil, método e contexto. Trata-se de um trabalho prévio de identificação de pontos que eventualmente precisam ser esclarecidos para que uma leitura efetivamente compreensiva possa acontecer.

Com uma ficha-rascunho em mãos, devemos fazer *uma leitura corrida* do texto da unidade escolhida, acompanhando a exposição do autor. Ao percorrer assim o texto, certamente vamos nos deparar com algumas *palavras*, *conceitos*, referências a *autores*, a *fatos históricos* e a *teorias* que, eventualmente, desconhecemos. Assinalemos esses pontos, transcrevendo-os na folha de rascunho.

Para que possamos entender um texto que estamos lendo, precisamos primeiramente saber a língua em que o texto fora escrito, a sua natureza e o seu perfil: do texto escrito (uma carta, por exemplo, é muito diferente de um artigo científico, pois exige a noção de fatos históricos e de situações referidas no texto, além de um mínimo de familiaridade com as categorias conceituais utilizadas pelo autor. Se, ao ler o texto, nós já sabemos de tudo isso, tanto melhor, uma vez que esta primeira etapa fica dispensada. Mas se permanece alguma dúvida, é preciso, ao término dessa primeira leitura, resolvê-la, esclarecê-la, antes de continuar a busca de compreensão da mensagem do autor. Para isso, ao longo da leitura, mas sem interrompê-la, devemos transcrever esses pontos na ficha-rascunho, sempre indicando o parágrafo em que se encontram palavras desconhecidas, palavras conhecidas mas com sentido pouco claro, palavras que expressam conceitos específicos, categorias teóricas, autores citados, desconhecidos ou pouco conhecidos, fatos históricos aludidos, doutrinas a que se fazem referência.

Terminada a leitura corrida, registrados esses elementos, interrompemos a continuidade de leitura do texto, mesmo que não tenhamos compreendido completamente sua mensagem, e passamos para um segundo momento dessa preparação. É hora de buscar as informações e os esclarecimentos a respeito dessas dúvidas. Tomamos a folha de rascunho e vamos às fontes em busca das respostas.

Buscando os esclarecimentos nas fontes

Começamos na busca por resolver os problemas de linguagem encontrados nessa leitura panorâmica e que foram assinalados na folha de rascunho. As informações sobre *termos* e *palavras* desconhecidos têm seus sinônimos e explicações nos dicionários da língua portuguesa (Aurélio, Houaiss e semelhantes).

Mas, em se tratando de *conceitos novos*, mesmo quando a palavra já nos é conhecida, precisamos dirigir-nos a fontes especializadas, tais como os dicionários de filosofia, de sociologia etc. Consultadas essas fontes, o resultado deve ser transcrito em seu “Vocabulário pessoal”, o seu “Glossário”, conforme o exemplo da página 38.

Em seguida, vamos buscar as primeiras informações sobre os *autores* citados no texto, desde que essa referência seja importante na exposição das ideias. Se o autor é citado de forma genérica, não é necessário buscar suas informações. Os nomes e biografias são encontrados nas enciclopédias, nos dicionários especializados, nos livros de história das ideias e em livros especializados e, agora, em *sites* igualmente especializados. Caso seja um primeiro contato com esses pensadores apenas ligeiramente referidos pelo autor em estudo, e que não são imprescindíveis para a compreensão do pensamento constante do texto, basta abrir a ficha bibliográfica com as informações mais gerais. Posteriormente, à medida que cruzarmos com novas referências sobre esses autores, acrescentaremos novos dados, ampliando as informações contidas na ficha.

Esquematizando o texto

Feito esse levantamento, processadas as devidas anotações, volte ao texto para uma nova leitura panorâmica, agora para terminar a fase de preparação para a leitura temática. É hora de fazer uma esquematização da unidade de leitura. Esse esquema deve ser transcrito na própria ficha de leitura. O esquema dá conta do plano, da estrutura do texto, embora não seja o *resumo*. O esquema ajuda o leitor a ter uma visão geral do texto: a visão panorâmica da unidade.

Fazendo um pequeno resumo

Efetuada essa nova leitura panorâmica e esquematizado o texto, o leitor está em condições de fazer um pequeno resumo, uma ementa do texto, sintetizando-o.

2.2. A análise temática do texto

Terminada essa fase de preparação do texto a ser lido/estudado, estamos em condição de proceder a uma segunda abordagem do texto: é hora de uma segunda leitura da unidade de texto, visando agora a realizar uma *análise temática*. *Esta é a fase de busca de compreensão, a mais objetiva possível, da mensagem do autor. É hora de saber qual mensagem ele nos transmite por meio de seu texto, ou seja, o que ele quer comunicar.* Trata-se, portanto, de se saber qual o conteúdo do texto. Busca-se explicitar e apreender, com o máximo de objetividade, o pensamento do autor exposto no texto.

Em nossos ambientes escolares e acadêmicos, muitas vezes, esta fase é confundida

com a atividade de *interpretação* (que será objeto da próxima etapa). É que muita gente entende a leitura como se ela fosse apenas a “interpretação” do texto. Mas há uma etapa prévia a ser levada em conta na leitura: a fase de “compreensão”, durante a qual precisamos “ouvir” o mais atentamente possível o autor.

É por isso que, ao fazer uma nova abordagem do texto da unidade em estudo, dirigimos ao autor 5 questões bem diretas e precisas:

1. Do que está falando, qual o tema ou assunto do texto?
2. Qual o problema que se coloca, ou seja, por que o tema está em questão?
3. Qual a resposta que o autor dá ao problema, qual a tese que defende ao tentar resolver o problema ou explicar o tema?
4. Como a autor demonstra sua hipótese? Como ele a comprova?
5. Que outras ideias secundárias o autor, eventualmente, defende no texto em análise?

Guiados por essas questões, relemos o texto, perguntando ao autor quais as respostas o texto dá a elas. Essas respostas são registradas, de forma sintética, na *ficha bibliográfica* referente ao texto, correspondendo isso ao chamado *fichamento* do texto lido.

Fica assim retomada, de forma sistemática, a mensagem contida no texto lido. Essa etapa apresenta a posição do autor, o conteúdo que ele quer transmitir por meio de seu texto. Da parte do leitor, a análise temática representa o esforço de bem ouvir o autor, deixando-o falar, sem se intrometer em suas posições. Em princípio, todos os leitores deveriam realizar a análise temática de forma idêntica, pois se supõe que o autor, quando escreve um texto, quer passar uma mesma mensagem para todos eles. Evidentemente, como visto anteriormente, muitas interferências subjetivas e objetivas ocorrem durante o processo de leitura, perturbando a decodificação da mensagem. Daí a confusão que muitos fazem entre compreensão e interpretação do texto.

Dialogando com o autor e com seu texto

A análise interpretativa, última etapa da leitura analítica, é a fase mais difícil. Mas, mesmo assim, é preciso iniciar-se também a ela, até porque é por meio dela que se pratica a crítica. É ela que torna a leitura um processo crítico na lida com o conhecimento. Enquanto na fase anterior a compreensão da mensagem do autor se dava a partir exclusivamente dos elementos presentes no texto escrito, nessa fase interpretativa, a compreensão se dará a partir de dados de fora do texto, interpelando o autor, discutindo-se com ele. É a fase da análise interpretativa.

É chegada a hora de dialogar com o autor, de situar o seu pensamento, de refletir sobre os conteúdos de sua mensagem a partir de referências externas ao texto.

Como essas orientações de leitura se dirigem aos estudantes, deve ficar bem claro que eles avançarão nessa fase interpretativa até onde lhes for possível, pois a interpretação de um texto pressupõe um repertório de conhecimentos acumulados na área em que o texto se situa e que o jovem talvez possa ainda não ter. Mas algumas das atividades de interpretação já se encontram a seu alcance.

Como visto no capítulo anterior, nessa etapa pode-se adotar o seguinte roteiro:

1. Situação do conteúdo da unidade no contexto da obra de onde ela foi extraída, bem como no conjunto do pensamento do autor. Como as ideias do autor, expostas

nessa unidade, relacionam-se com as posições gerais do seu pensamento teórico, como elas se inserem no conjunto de seu pensamento.

No caso de textos filosóficos, o leitor terá, obviamente, alguma dificuldade para fazer esse trabalho de inserção teórica. Mas, minimamente, ao ter levantado informes biográficos do autor, já terá alguma referência a respeito.

2. Situação do autor no âmbito do pensamento teórico, na história do pensamento de sua área de reflexão. Aqui está em pauta situar o autor no contexto mais amplo da cultura filosófica, tarefa ainda mais difícil para o estudante. Por isso, ele fará o que lhe for possível, certamente contando com a colaboração do professor.

3. Explicitação dos pressupostos implicados no texto. Pressupostos são ideias nem sempre claramente expostas no texto, mas são princípios que justificam, fundamentam as ideias defendidas pelo autor no texto, dando-lhe coerência.

4. Levantamento de ideias associadas às que estão presentes no texto. Aqui estão em pauta aquelas ideias semelhantes, convergentes ou divergentes com as do autor, que nos são sugeridas quando discutimos com ele. É hora de comparar, de aproximar posições, de destacar diferenças.

5. Formulação de críticas à construção do texto, bem como aos pontos de vista do autor: críticas positivas e negativas. Nesse momento, o leitor busca formular um juízo crítico, tomar uma posição, fazer uma avaliação da mensagem passada pelo autor. Essa crítica pode ser interna, como a que foca a coerência ou a incoerência do autor, que avalia a contribuição que ele traz ao debate do assunto, a sua originalidade, a sua consistência, atualidade, pertinência etc. Pela crítica interna, busca-se saber se o autor conseguiu alcançar seus objetivos, se seu raciocínio foi eficaz na demonstração de sua(s) hipótese(s), se suas conclusões estão fundadas numa argumentação sólida. Já pela crítica externa, pergunta-se até que ponto o autor conseguiu uma colocação original, até que ponto não está por demais influenciado por outros, até ponto sua abordagem é pessoal, profunda, original. Finalmente, o leitor concluirá, por sua vez, se concorda ou não com ele.

Essa crítica pessoal às posições defendidas no texto lido é uma fase extremamente delicada, pois exige maturidade intelectual por parte do leitor, o qual precisa dispor de muitos recursos teóricos, de muita fundamentação. Por sinal, a formação filosófica tem, entre seus objetivos, esse amadurecimento intelectual do estudante. Ao leitor, cabe investir nessa direção, para que sua experiência intelectual se consolide e ele possa apoiar-se na própria experiência para começar a pensar por conta própria.

A problematização

Terminada a etapa da interpretação, e intimamente ligada a ela, vem a etapa da *problematização*, que é o *momento em que se levantam problemas para a reflexão pessoal e para a discussão coletiva* (se for o caso, como num seminário, num debate).

Os problemas que podem ser levantados para a reflexão pessoal ou para a discussão coletiva encontram-se presentes nas várias etapas da leitura analítica. Podemos levantar questões semânticas, temáticas ou interpretativas, pouco importa se elas estão explicitamente colocadas ou se ficam implícitas no texto.

A reflexão pessoal

Todo esse processo de leitura analítica se enriquece se for concluído com a elaboração de uma síntese pessoal que, como o nome indica, é uma reflexão conclusiva a respeito das temáticas abordadas no texto e analisadas ao longo da leitura. É um esforço do leitor em refletir sobre o assunto por conta própria, inspirado e provocado pelo autor.

Registrando e concluindo

A leitura analítica desenvolve em nós uma série de posturas lógicas que constituem importante mediação para nossa formação, para nosso amadurecimento intelectual, tanto em nossas áreas de especialização como na área da formação geral, teórica, filosófica, cultural, enfim.

Todas as ideias, informações e reflexões elaboradas ao longo desse processo devem ser transcritas na ficha bibliográfica; os elementos coletados nas fontes de pesquisa, que serviram para subsidiar nossa leitura, vão para as fichas correspondentes (biográficas, temáticas).

¹ Neste livro, usamos o termo/conceito “representação” para designar o conteúdo do conhecimento em nossa mente. Na verdade, não é uma boa palavra para isso, pois acaba passando a ideia de que o conhecimento é um processo de representação. Mas o conhecimento é, isso sim, um processo de construção. O conceito, o conteúdo da mente, não é uma foto das coisas, mas o resultado de um complexo processo de construção. Esta é uma discussão epistemológica que não cabe aqui. No entanto, desde já, fica um chamado de atenção.

² Igualmente, a questão da relação entre linguagem e pensamento, entre conceito e palavra, é uma das mais espinhosas tanto para a linguística como para a epistemologia. As coisas não são tão simples como aqui apresentadas. Estou expondo apenas algumas referências elementares para o entendimento didático desse tema, uma vez que não cabe aprofundar sua discussão aqui.

³ Pode-se falar de uma outra modalidade de leitura, a leitura de documentação, que é praticada quando abordamos um texto apenas para extrair dele uma informação parcial. O texto é tomado como uma fonte para fornecer-nos algum dado, alguma ideia. Esse tipo de atividade serve até mesmo de subsídio para a leitura analítica, como se verá nos exemplos que serão trazidos neste manual.

Segunda parte

Um exercício de leitura

Apresentadas as diretrizes gerais para a abordagem de um texto de filosofia, vamos realizar um exercício, mostrando sua aplicação em um texto de autoria de Paulo Freire. Foi escolhido esse texto, por ele ser bastante acessível, além da vantagem de ter como tema o processo de leitura, que ocupa lugar importante no pensamento de Paulo Freire. Nesse sentido, converge com o próprio assunto deste livro.

O texto, transcrito abaixo, foi tomado como unidade de leitura para este exercício. Faremos, a partir dele, um exercício de *leitura analítica*, mostrando as etapas, os procedimentos, as análises. A numeração dos parágrafos não consta no original. Foi acrescentada por mim, para facilitar a localização das passagens, como se verá adiante.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler.* In: *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 9 ed. São Paulo: Editora Cortez/Editora Autores Associados, 1985. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4, p. 11-24

(1) “Rara tem sido a vez, ao longo de tantos anos de prática pedagógica, por isso política, em que me tenho permitido a tarefa de abrir, de inaugurar ou de encerrar encontros ou congressos.

(2) Aceitei fazê-lo agora, da maneira, porém, menos formal possível. Aceitei vir aqui para falar um pouco da importância do ato de ler.

(3) Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais da minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

(4) Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”.

(5) A retomada da infância distante, buscando a compreensão de meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto em que escrevo, a experiência vivida no momento que ainda lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura, eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.

(6) A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio em que me achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim com o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “leituras” daquele contexto em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série

de coisas, de objetos, de sinais cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

(7) Os “textos”, as “palavras”, as “leituras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-que-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar.

(8) Daquele contexto faziam parte igualmente os animais – os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado, de súplica ou de raiva; Joli, o velho cachorro negro de meus pais, o seu mau humor, toda vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar em que se achava no mundo e que era seu – “estado de espírito”, o de Joli, em tais momento, completamente diferente do de quando quase desportivamente perseguiu, acuava e matava um dos muitos timbus responsáveis pelo sumiço de gordas galinhas de minha avó.

(9) Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar.

(10) No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto em que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo que me parece importante, no contexto geral e que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo destas reflexões. Me refiro a meu medo das almas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância. As almas penadas precisavam da escuridão ou da semi-escuridão para aparecer, das formas mais diversas – gemendo a dor de suas culpas, gargalhando zombeteiramente, pedindo orações ou indicando esconderijos de botijas. Ora, até possivelmente os meus sete anos, o bairro do Recife, onde nasci, era iluminado por lampiões que se perfilavam, com certa dignidade, pelas ruas. Lampiões elegantes que, ao cair da noite, se “davam” à vara mágica de seus acendedores. Eu costumava acompanhar, do portão de minha casa, de longe, a figura magra do “acendedor de lampiões” de minha rua, que vinha vindo, andar ritmado, vara iluminadora ao ombro, de lampião a lampião, dando luz à rua. Uma luz precária, mais precária do que a tínhamos dentro de casa. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas.

(11) Não havia melhor clima para peraltices das almas do que aquele. Me lembro das noites em que, envolvido no meu próprio medo, esperava que o tempo passasse, que a noite se fosse, que a madrugada semiclarescida viesse chegando, trazendo com ela o canto dos passarinhos “manhecedores”.

(12) Os meus temores noturnos terminaram por me aguçar, nas manhãs abertas, a percepção de um sem-número de ruídos que se perdiam na claridade na algazarra dos dias e que eram misteriosamente sublinhados no silêncio fundo das noites.

(13) Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo de meu mundo, em que melhor percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.

(14) Mas é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria destorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro; gravetos, meu giz.

(15) Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, cujo desaparecimento

recente me feriu e me doeu, e a quem presto agora uma homenagem sentida, já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais.

(16) Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”.

(17) Há pouco tempo, com profunda emoção visitei a casa onde nasci. Pisei no mesmo chão em que me pus de pé, andei, corri, falei e aprendi a ler. O mesmo mundo – primeiro mundo que se deu à minha compreensão pela “leitura” que dele fui fazendo. Lá, re-encontrei algumas das árvores da minha infância. Reconheci-as sem dificuldade. Quase abracei os grossos troncos – os jovens troncos de minha infância. Então, uma saudade que eu costumo chamar de mansa ou de bem comportada, saindo do chão, das árvores, da casa, me envolveu cuidadosamente. Deixei a casa contente, com a alegria de quem re-encontra gente querida.

(18) Continuando neste esforço de “re-ler” momentos fundamentais da experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática, retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginasial, me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração, até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa.

(19) Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta da existência de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada”, em vez de realmente lida. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa.

(20) Algum tempo depois, como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com alunos das primeiras séries do então chamado curso ginasial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tablets de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo do texto, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a ser desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender a sua significação profunda. Só aprendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

(21) Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a ser muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas: “Da página 15 a 37”.

(22) A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a ser compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. No entanto, um dos documentos históricos mais importantes de que dispomos, As teses sobre Feuerbach, de Marx, tem apenas duas páginas e meia...

(23) Parece importante, contudo, para evitar uma compreensão errônea do que estou afirmando, sublinhar que a minha crítica à magicização da palavra não significa, de maneira alguma, uma posição pouco responsável da minha parte com relação à necessidade que temos, educadores, e educandos de ler, sempre e seriamente, de ler os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos no texto, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes.

(24) Dentro ainda do momento bastante rico de minha experiência como professor de língua portuguesa, me lembro, tão vivamente como se ela fosse de agora e não de um ontem bem remoto, das vezes em que me demorava na análise de textos de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado.

Textos que eu levava de casa e que ia lendo com os estudantes, sublinhando aspectos de sua sintaxe – ligados ao bom gosto de sua linguagem. Àquelas análises juntava comentários em torno de necessárias diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil.

(25) Venho tentando deixar claro, neste trabalho em torno da importância do ato de ler – e não é demasiado repetir agora –, que meu esforço fundamental vem sendo o de explicitar como, em mim, aquela importância vem sendo destacada. É como se eu estivesse fazendo a “arqueologia” de minha compreensão do complexo ato de ler, ao longo de minha experiência existencial. Daí que tenha falado de momentos de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade e termine agora re-vendo, em traços gerais, alguns dos aspectos centrais da proposta que fiz no campo da alfabetização de adultos há alguns anos.

(26) Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar de ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como faço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Ai tem ele um momento de sua tarefa criadora.

(27) Creio desnecessário me alongar mais, aqui e agora, sobre o que tenho desenvolvido, em diferentes momentos, a propósito da complexidade deste processo. A um ponto, porém, referido várias vezes neste texto, gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo, mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

(28) Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade.

(29) A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma de escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizados com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é a cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra.

(30) Esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indigência.

(31) É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.

(32) Concluindo estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido, gostaria de dizer que, depois de hesitar um pouco, resolvi adotar o procedimento que usei no tratamento do tema, em consonância com a minha forma de ser e com o que posso fazer.

(33) Finalmente, quero felicitar os idealizadores e os organizadores deste Congresso. Nunca, possivelmente, temos necessitado tanto de encontros como este, como agora.

12 de novembro de 1981.

Paulo Freire

1. Exercício de leitura analítica

Como vimos anteriormente, uma atividade de leitura de texto, para fins de conhecimento e apreensão de seu conteúdo, como ocorre quando o estudamos, realiza-se por meio de uma sequência de etapas essenciais:

- ⇒ etapa de análise textual;
- ⇒ etapa de análise temática;
- ⇒ etapa de análise interpretativa;
- ⇒ etapa de problematização;
- ⇒ etapa de problematização e reflexão.

Antes de começar uma atividade de leitura, é preciso delimitar a unidade de leitura, ou seja, definir a extensão do texto sobre o qual se vai trabalhar.

No nosso exemplo, essa unidade será a primeira parte do livro de Paulo Freire – *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* –, parte que tem por título “A importância do ato de ler” e que se encontra da página 11 à 24 do livro. Pela nota de rodapé, somos informados que o texto foi escrito como uma comunicação que o autor apresentou num congresso sobre leitura, realizado em Campinas, em 1981. Trata-se, portanto, de um texto destinado a uma exposição oral.

Começamos numerando, a lápis, todos os parágrafos que compõem o texto. Isso facilitará a localização e a identificação das passagens. Essa numeração já a fiz quando da transcrição do texto, antecipando essa tarefa. Nossa unidade de leitura conta com 33 parágrafos. Os números serão usados para indicar as referências que serão feitas ao longo da leitura.

Feita essa escolha, abre-se uma ficha de leitura com a referência bibliográfica dessa unidade, conforme modelo a seguir:

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982, p. 11-24.

Esquema

Introdução

Justificativa da presença do autor no congresso e do procedimento que seguirá, bem como anúncio da ideia básica de sua fala.

1. Sua vivência pessoal e seu contexto histórico:

- 1.1. na infância;
- 1.2. na adolescência;

1.3. na vida profissional.

2. *O sentido do ato de ler no âmbito do processo de alfabetização.*

Conclusão

Nova justificativa do procedimento e felicitação aos organizadores do evento.

Resumo

O autor se propõe a falar sobre a significação e importância do ato de ler, sobretudo no âmbito do processo de alfabetização. A ideia fundamental que defende é a de que a leitura da linguagem escrita deve ser precedida e impregnada pela leitura/vivência do mundo enquanto contexto de existência, descrevendo sua experiência pessoal, mostrando como em vários momentos de sua vida foi “lendo” o mundo e aprendendo a ler ao mesmo tempo.

1.1. Uma primeira leitura panorâmica

Procede-se então a uma primeira abordagem do texto, com a finalidade de se tomar contato com ele, na verdade, realizando-se uma preparação para a leitura propriamente dita, para uma melhor compreensão de seu conteúdo. Essa etapa compreende uma série de atividades que possuem o intuito de dar ao leitor uma visão panorâmica do texto, de seu perfil, método e contexto. Trata-se de um trabalho prévio de identificação de pontos que eventualmente precisam ser esclarecidos para que uma leitura efetivamente compreensiva possa acontecer.

Com um caderno ou com uma ficha de rascunho à nossa frente, devemos então fazer uma leitura corrida da unidade escolhida, acompanhando a exposição do autor. Ao percorrer assim o texto, deparamo-nos com algumas palavras, conceitos, referências a autores, a fatos históricos e a teorias que desconhecemos. Assinale esses pontos, transcrevendo-os na ficha de rascunho. A primeira indagação que certamente o intrigará é o próprio autor.

Como dito na primeira parte deste trabalho, para entender o texto que estamos lendo, precisamos saber quem é o seu autor, a língua em que o texto está escrito, sua natureza e seu perfil. Se, ao ler o texto, nós já sabemos de tudo isso, tanto melhor: essa primeira etapa fica dispensada. Mas se permanece alguma dúvida, é preciso, ao término dessa primeira leitura, resolvê-la, esclarecê-la, antes de continuar a busca por compreensão da mensagem do autor. Para isso, ao longo da leitura, mas sem interrompê-la, devemos transcrever esses pontos para a ficha de rascunho, sempre indicando o parágrafo em que se encontram.

Nossa primeira indagação é a própria identidade do autor, no caso *Paulo Freire*. Vamos supor que você não o conheça ainda; então anote seu nome na ficha-rascunho. Você constata então que, ao longo do texto, aparecem referências a dois outros pensadores – Marx (§ 22) e Gramsci (§ 31) – que Paulo Freire cita para reforçar algumas de suas passagens. Cita ainda alguns autores brasileiros, Gilberto Freyre, Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado.

Suponho também que possamos não conhecer ainda a palavra “amolegar” (§ 7); “indicotomizáveis” (§ 20); outras palavras podem ter um sentido não muito claro, como “palavramundo” (§ 4); outras ainda, embora comuns, parecem usadas em sentido diferente do corriqueiro: aparentam ter importância no texto, como o adjetivo

“crítico”, usado várias vezes, e também as palavras “racionalista” (§ 14), “arqueologia” (§ 25), “ação contra-hegemônica” (§ 31); “fatalista” (§ 30).

A certa altura, Paulo Freire refere-se à sua *proposta de alfabetização de adultos* (§ 25): eis aí um fato histórico que não tem suas coordenadas concretas explicitadas nesse texto, suscitando, para quem ainda não a conhece, uma curiosidade.

Terminada a leitura corrida, registrados esses elementos, interrompemos a continuidade de estudo do texto, mesmo que não se tenha compreendido completamente sua mensagem, e passamos para um segundo momento dessa preparação. É hora de buscar as informações e esclarecimentos a respeito dessas dúvidas. Pego minha folha rascunho e vou às fontes, em busca das respostas.

1.2. Informações sobre o autor

Passando para esse momento de investigação, comecemos levantando a primeira informação de que precisamos: *quem é o autor*, no caso, quem é *Paulo Freire*, supondo que ainda não o conheçamos. Conhecer o autor já ajuda muito no entendimento do texto, ainda que isso não seja assim tão evidente ao leitor iniciante.

Em geral, os próprios livros já trazem alguma informação sobre seus autores. Não é o caso do livro de onde foi retirada essa unidade de leitura. Talvez as editoras que o publicaram não tenham dado essa informação por julgarem que Paulo Freire já é muito conhecido. Mas supondo que ainda não o conheçamos, ou o conheçamos superficialmente, é possível encontrar mais informações sobre ele. É hora então de recorrer a bibliotecas físicas ou eletrônicas. Entre as fontes impressas, os livros sobre história da educação brasileira ou de filosofia da educação. Nos catálogos impressos e digitais das bibliotecas, buscando-se pelo nome do autor, é possível encontrar indicações de fontes biográficas e bibliográficas sobre ele. O resultado dessa rápida pesquisa deve ser transcrito na ficha bibliográfica. Não se trata de esgotar toda a biografia do autor, no momento; trata-se de levantar alguns elementos iniciais para se conhecer o autor do texto. É só isso que deve constar nessa ficha biográfica. Futuramente, você poderá acrescentar outros elementos, caso volte a estudá-lo.

Já existem muitos trabalhos sobre Paulo Freire, destacando-se, em nossos meios, o volume organizado por Moacir Gadotti, *Paulo Freire: uma biobibliografia* (São Paulo/Brasília: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire/Unesco, 1996). Para abrir nossa ficha, podemos consultar o *Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*, publicação da Editora UFRJ e do INEP. Aí há um verbete sobre ele, escrito por Celso Beisiegel, do qual tiramos os primeiros elementos para a ficha biográfica.

Como se trata apenas de um exemplo, são colhidos e transcritos apenas alguns elementos gerais sobre a vida e a obra de Paulo Freire. Mas ela fica aberta para acréscimos que se fizerem relevantes ou necessários. Toda vez que obtiver novas informações sobre o autor, o aluno retoma a ficha e continua a preenchê-la.

PAULO FREIRE*

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, em 19 de setembro de 1921. Iniciou sua atividade profissional como professor de português no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife. Em 1946, diplomou-se em Direito, mas logo abandonou a advocacia. Em seguida, atuou como diretor de Educação e Cultura no

Sesi, e como professor de Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social. Foi posteriormente indicado como professor efetivo de História e Filosofia da Educação, na Universidade Federal de Pernambuco. Participou da criação do Movimento de Cultura Popular do Recife, na gestão do prefeito Miguel Arraes. Dedicou-se ao trabalho de alfabetização de adultos, criando uma metodologia própria que aplicou em suas experiências no Nordeste. O governo militar inaugurado pelo Golpe de 1964, por motivos ideológicos, interrompeu todas as iniciativas nesse campo e Paulo Freire foi preso e levado ao autoexílio. Paulo Freire esteve então circulando pelo mundo, tendo passado pelo Chile, onde escreveu uma de suas obras fundamentais: *Pedagogia do oprimido*. Esteve também nos Estados Unidos e na Suíça, sempre lecionando, fazendo palestras e consultorias no campo educacional. De volta ao Brasil, em 1979, foi professor da PUC de São Paulo e da Unicamp, tendo sido escolhido como Secretário da Educação da cidade de São Paulo pela prefeita Luiza Erundina.

De sua extensa produção escrita, registram-se os livros *Alfabetização e conscientização* (1963), *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1970), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1976), *Cartas a Guiné-Bissau* (1977), *Educação e mudança* (1981); *A importância do ato de ler* (1982).

.....

Fonte: *Dicionário de educadores no Brasil*, p. 893-900.

1.3. Tirando dúvidas sobre o sentido das palavras

A segunda providência, sem dúvida, é resolver os problemas de linguagem encontrados nessa leitura panorâmica.

Os *termos* e *palavras* desconhecidos têm seus sinônimos e explicações nos dicionários de língua portuguesa (Aurélio, Houaiss e semelhantes). Assim, no nosso exemplo, “amolegar” significa “apalpar apertando um corpo mole”, como consta no Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio; “indicotomizável” significa “não divisível em partes que se opõem entre si”. Se a questão for apenas encontrar um sinônimo conhecido, é só conferi-lo e anotá-lo, a lápis, no próprio texto. Nesses casos, não é necessário criar algum tipo de ficha.

Mas em se tratando de *conceitos novos*, mesmo quando a palavra já nos é conhecida, precisamos nos dirigir a fontes especializadas, como os dicionários de filosofia, de sociologia etc. Consultadas essas fontes, o resultado deve ser transcrito em seu Caderno Pessoal de Vocabulário, conforme orientação anterior. Veja o exemplo de nosso caso: com as palavras transcritas em fichas temáticas*

CRÍTICA

Postura

Atitude de contínua reflexão, de interrogação ante as coisas. Esforço para conhecer as coisas como sucedem na realidade, desafiando as demais sem adotar prescrições dogmáticas. (Cf. Gadotti. *Paulo Freire: uma biobibliografia*, p. 727)

PALAVRAMUNDO

Para Paulo Freire, pronunciar o mundo pela palavra é humanizá-lo, transformando-o. Falar o mundo é dar-lhe então um significado e um modo de ser humanizado. (Cf. Gadotti. *Paulo Freire: uma biobibliografia*, p. 726)

Superadas as questões linguísticas e conceituais, o próximo passo é aproximar-se de outros autores citados, neste caso, *Marx* e *Gramsci*. Proceda como no caso do autor. Tratando-se agora de pensadores clássicos que têm sua vida e pensamento bastante divulgados, seus nomes e biografias serão encontrados nas enciclopédias, nos dicionários especializados, nos livros de história das ideias e em livros especializados. Caso seja um primeiro contato com esses pensadores apenas ligeiramente referidos pelo nosso autor, e não sendo eles imprescindíveis para a compreensão do pensamento constante do texto, basta abrir a ficha bibliográfica com as informações mais gerais. Posteriormente, à medida que encontrarmos novas referências sobre esses autores, acrescentaremos novos dados, de modo a ampliar a ficha.

Feitos esse levantamento e pesquisa, processadas as devidas anotações, volte ao texto para uma nova leitura panorâmica, agora com o intuito de terminar a fase de preparação para a leitura temática do texto. É hora de fazer uma esquematização da unidade de leitura. Esse esquema deve ser transcrito na própria Ficha de Leitura. O esquema dá conta do plano, da estrutura do texto, não é o *resumo*. O esquema ajuda o leitor a ter uma visão geral do texto: a visão panorâmica da unidade.

1.4. Fase da análise temática do texto

Terminada essa fase de preparação do texto a ser lido/estudado, já que obtivemos todos os esclarecimentos que se faziam necessários, estamos em condição de proceder a uma segunda abordagem do texto: é hora da *análise temática*. Essa é a fase de busca por compreensão, a mais objetiva possível, da mensagem do autor. É hora de saber qual o conteúdo ele nos transmite por meio de seu texto, o que ele quer comunicar. Busca-se explicitar e apreender, com o máximo de objetividade, o pensamento do autor.

Guiados pelas questões postas pelas diretrizes da análise temática (cf. p. 18/19), vamos relendo o texto, perguntando ao autor quais respostas o texto dá a elas. Vejamos como o texto de Paulo Freire nos revela sua mensagem:

1. Tema

O texto trata da significação e da importância da leitura, do processo de aprender a ler, particularmente no processo de alfabetização.

2. Problema

Provocado por uma situação cultural e educacional deteriorada, na qual a aprendizagem da leitura, a alfabetização, tende a ser vista apenas como leitura mecânica das palavras, apoiando-se na memorização, o autor se pergunta como se dá o verdadeiro processo de leitura e seu aprendizado.

3. Hipótese

A leitura da linguagem escrita é ato de extrema relevância por ser eminentemente criador; mas ela só será ato criador na medida em que a leitura da palavra estiver em continuidade com e impregnada pela leitura do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da linguagem formal.

4. Demonstração

Com efeito, 1) sua convivência, durante a infância, com o espaço doméstico, a casa (§ 6), com a natureza

física e vegetal, com os pássaros (§ 7), com os animais domésticos (§ 8), com as pessoas mais velhas (§ 6), as suas vivências psíquicas, as sensações e temores (§12), iam tornando o autor íntimo do mundo, cuja leitura ele ia fazendo aos poucos, de modo que, quando de sua alfabetização, a leitura da palavra escrita foi a leitura da “palavramundo” (§ 4). Também a experiência da leitura durante a adolescência deu-se numa percepção crítica (§ 18), na atividade docente de professor de português, quando viveu intensamente a importância do ato de ler e de escrever (§ 20);

2) Dessa retomada de sua experiência existencial, o autor reafirma que a alfabetização de adultos é um ato político e um ato de conhecimento e, conseqüentemente, um ato criador que envolve educador e educando numa prática política comum (§ 26), tudo isso mostrando que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquela (§ 27). Daí a insistência em que as palavras usadas para a alfabetização estejam sempre carregadas de significações da experiência existencial do alfabetizando (§ 28-29).

5. Ideias complementares

Podemos identificar duas ideias abordadas pelo autor, que vêm complementar a sua mensagem. A primeira: essa leitura crítica da realidade, associada a práticas políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se em instrumento de ação contra-hegemônica (§ 31). A segunda: constata-se, em nossos meios, uma magicização da palavra, privilegiando-se a leitura da linguagem, a quantidade sobre a qualidade. Mas essa crítica não almeja descartar a necessidade da leitura rigorosa, a ser feita mediante disciplina intelectual (§ 23).

2. Retomando o texto para a interpretação

A análise interpretativa, última etapa da leitura analítica, é a fase mais difícil. Mas, mesmo assim, é preciso iniciar-se também a ela, até porque é por meio dela que se pratica a crítica, é ela que torna a leitura um processo crítico na lida com o conhecimento. Enquanto na fase anterior, a compreensão da mensagem do autor se dava a partir exclusivamente dos elementos presentes no texto escrito, nesta fase interpretativa, a compreensão se dará a partir de dados exteriores ao texto, interpelando o autor, discutindo-se com ele. É a fase da análise interpretativa. É chegada a hora de dialogar com o autor, de situar o seu pensamento, de refletir sobre os conteúdos de sua mensagem.

Como visto no capítulo anterior, esta etapa pode adotar o seguinte roteiro:

1. Situação do conteúdo da unidade no contexto da obra de onde ela foi extraída, bem como no conjunto do pensamento do autor.
2. Situação do autor no âmbito do pensamento teórico, na história do pensamento de sua área de reflexão.
3. Explicitação dos pressupostos implicados no texto.
4. Levantamento de ideias associadas às que estão presentes no texto.
5. Formulação de críticas à construção do texto, bem como aos pontos de vista do autor – críticas positivas e negativas.

Vamos, então, reler o texto de Paulo Freire, seguindo esse roteiro.

2.1. A situação da unidade no livro e no conjunto da obra de Paulo Freire

A leitura no contexto da alfabetização é o fio condutor do livro, pois esse também é o tema dos outros dois capítulos que o compõem. O segundo capítulo versa sobre a

importância da biblioteca popular para a alfabetização e o terceiro traz uma experiência de alfabetização desenvolvida pelo autor em São Tomé e Príncipe, na África. Portanto, embora as partes constitutivas dos capítulos sejam autônomas, independentes uma das outras, elas têm a ver entre si em razão de sua temática. Mas não estão vinculadas numa relação lógica de tal maneira que a compreensão de uma dependesse da compreensão da outra. Obviamente, que uma pode complementar ou reforçar a outra.

Por outro lado, o pensamento aqui exposto representa bem o núcleo de toda a filosofia educacional de Paulo Freire. Além de um eficiente método de alfabetização, Paulo Freire desenvolveu, para fundamentá-lo, uma antropologia e uma filosofia da educação, ou seja, uma concepção de homem e uma concepção de educação. De acordo com ele, o homem pode encontrar-se numa situação de opressão, situação essa causada pela exploração e pelo domínio de outros homens. Para sair dessa situação e deixar de ser oprimido, portanto para libertar-se, para sair dessa condição de alienação, o homem, ser livre que foi feito escravo, precisa de uma prática de liberdade, da qual uma das formas pode ser a educação, até mesmo sob a forma particular de alfabetização. Essa educação elementar, popular, pode ser eficiente instrumento de libertação, se for praticada como atividade política. Tal deve ser a “pedagogia do oprimido”, ou seja, a leitura das palavras escritas deve ser um prolongamento da leitura do mundo. Isso quer dizer que a leitura dos textos se funda na apreensão do contexto histórico-social em que nos encontramos. Aprende-se a ler, lendo o mundo, prestando atenção a situações reais em que estamos inseridos, analisando-as e refletindo sobre elas em sua relação conosco, e buscando caminhos que eventualmente possam nos libertar de situações de opressão econômica, social e política que nos impedem de ser plenamente pessoas humanas. No texto lido, vemos essas posições reafirmadas pelo autor, de forma sintética, mostrando por meio de sua própria experiência existencial, como se dá o processo de aprendizagem da leitura no convívio do mundo real.

2.2. Situação do autor em seu campo de conhecimento

Paulo Freire, renomado educador brasileiro, tem uma extensa obra sobre educação, especificamente sobre educação popular, uma vez que sua preocupação maior foi com a educação dos adultos cuja condição de carência impediu que tivessem uma escolaridade adequada na idade certa. Desenvolveu, assim, não apenas um método de alfabetização, mas ainda uma antropologia filosófica e uma filosofia da educação que lhe desse fundamento. Isto quer dizer que elaborou uma concepção de homem e uma concepção de educação em função das quais desenvolveu seu método de alfabetização, voltado particularmente para a aprendizagem de adultos. Mas, além disso, foi idealizador, implantador e coordenador de um amplo movimento de educação popular, tanto no Brasil, como em outros países do mundo.

Sem dúvida, o pensamento de Paulo Freire tem uma marca muito grande de originalidade, ou seja, ele nasceu de sua própria experiência existencial na realidade histórica e social em que esteve sempre inserido. A condição de opressão na qual

encontrou tantos seres humanos o marcou definitivamente, desafiando e provocando seu espírito na busca de soluções para esta situação. Mas, evidentemente, o autor sofreu influências de outros pensamentos filosóficos, que vão desde o cristianismo e do neotomismo ao existencialismo, ao personalismo e ao marxismo.

A marca do cristianismo, além de sua vivência de cristão, faz-se presente por meio do pensamento de Tristão de Ataíde, que o iniciou igualmente nos pontos fundamentais do neotomismo de Maritain. Por outro lado, o humanismo de Maritain completava-se com a contribuição do personalismo de Mounier, em sua exigência fundamental de afirmação intransigente da dignidade da pessoa humana. A antropologia existencialista contribuiu igualmente para a reflexão de Paulo Freire sobre a condição humana, ressaltando-se a influência de Kierkegaard, Gabriel Marcel, Jaspers e Heidegger; mas igualmente marcante é a presença do pensamento dialético marxista. Além de Erich Fromm, Paulo Freire estudou o pensamento de Marx. Encontrando nele elementos substantivos para a construção de sua síntese antropológico-filosófico-educacional.

Atenção!!!

» Obviamente, para situar o pensamento do autor na rede do pensamento universal de seu campo, é preciso que se estude a partir das fontes primárias e secundárias. Por isso mesmo, esse é um trabalho mais extenso e intenso. Mas ele pode começar com estas primeiras investigações sobre a vida e a obra do autor. Nessa ficha inicial de leitura, são registrados esses elementos encontrados nas fontes abordadas desde a preparação da unidade de leitura.

2.3. Pressupostos

Já os pressupostos que fundamentam as posições defendidas pelo autor na unidade lida, muitas vezes, podem ser identificados a partir do próprio texto. Como se pode perceber, por exemplo, fica claro nesse texto que Paulo Freire pressupõe que *o homem é um ser que embora se encontre muitas vezes oprimido, em situação de dominação, é um ser livre, capaz de libertar-se e de ser sujeito da história e do seu destino*. Pressupõe também que *a prática pedagógica é eminentemente política, ou seja, capaz de levar o homem a modificar suas condições de vida e as relações de poder entre os homens*. Pressupõe ainda que, para o homem, *a sensibilidade à experiência existencial é uma forma intuitiva de conhecimento, talvez mais importante do que as formas racionais de conhecer*. São posições que, embora não explicitamente trabalhadas pelo autor no texto, ficam implícitas nele, até porque são elas que fornecem as bases para as ideias claramente defendidas.

2.4. Ideias associadas

O texto é rico em sugestões para a associação de ideias. Por exemplo, vem logo à mente toda a proposta do Mobral, outro movimento de alfabetização de adultos desenvolvido no Brasil com pressupostos diferentes. Nesse caso, caberia uma comparação. Igualmente, é possível aproximar e confrontar as concepções de metodologias de leitura apresentadas por outros teóricos da educação, como Ezequiel Teodoro da Silva (*O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*); o texto de Paulo Freire leva-nos a pensar se a vivência de cada um dos

leitores pode ser idêntica ou análoga à experiência dele, tal como descrita na unidade lida.

2.5. Considerações críticas

Fazendo uma avaliação crítica desta unidade, é possível manifestarmos vários pontos de vista:

1. O texto lido é, sem dúvida, internamente coerente, uma vez que a sequência do raciocínio não é truncada; trata-se de um texto expositivo em dois ritmos: pelo primeiro, o autor expõe sua tese, baseando-se no acompanhamento descritivo de sua experiências pessoais, vividas nas várias fases de sua vida; pelo segundo, ele apresenta de forma mais teórica as mesmas posições. Pode-se concluir que, aceitando-se seus pressupostos, o raciocínio desenvolvido está correto, sem lacunas, bem articulado.

2. Sem dúvida, o autor assume posição bastante original, com marcas profundamente pessoais. Nesse sentido, suas colocações são muito relevantes para o trabalho educacional de alfabetização, contribuindo até mesmo para a reavaliação dos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita, mesmo nas escolas regulares.

3. As ideias sugeridas pelo texto vão além das questões específicas da metodologia da alfabetização. À medida que retoma todas as posições filosófico-educacionais do autor, esse texto recoloca graves questões sobre o papel da educação numa sociedade desigual como a brasileira, exigindo dos educadores uma reflexão atenta e crítica sobre sua atuação prática. Nessa linha, o pensamento apresentado contribui grandemente para a reavaliação constante do papel da educação, da escola e do trabalho dos educadores.

4. Com relação à formulação de críticas pessoais de avaliação das posições defendidas por um autor, trata-se mesmo de avançar eventuais posicionamentos divergentes. Mas este é aquele momento em que o leitor finalmente vai colocar o que concorda e o que discorda do autor quanto às posições apresentadas por ele. Portanto, é uma crítica eminentemente pessoal que pode ser formulada, seja a partir de outro paradigma conceitual, ao qual o leitor se vincula, seja a partir da própria experiência intelectual, própria de cada um. Por isso, estamos num momento no qual é muito forte a marca subjetiva da análise. É também a parte mais difícil na avaliação do trabalho alheio, pois nossas críticas pessoais também precisam ser bem fundamentadas.

2.6. A problematização

Terminada a etapa de interpretação, e intimamente ligada a ela, vem a de problematização, que é o momento de se levantarem problemas para a reflexão pessoal e para a discussão coletiva (se for o caso, realizar um seminário ou um debate).

A partir das colocações que Paulo Freire faz nesse texto, vários são os problemas que podem ser destacados para uma discussão ampliada:

1. Já no primeiro parágrafo, Paulo Freire faz uma rápida afirmação de que a prática pedagógica, por ser pedagógica, é uma prática política. Essa afirmação expressa, como vimos, um de seus pressupostos no texto. Mas por que afirma isso? O conjunto do texto justifica essa afirmação? Ampliando o questionamento, essa afirmação se justifica mesmo? A educação é um processo político? Por quê?

2. Como Paulo Freire vê e trabalha as vivências psíquicas da infância e da adolescência? Têm elas algum papel no desenvolvimento da aprendizagem? O autor não acaba caindo numa postura psicologizante?

3. Pode-se caracterizar a teoria da aprendizagem da leitura, tal como apresentada por Paulo Freire, como uma teoria racionalista?

4. O que se pretende dizer com “magicização da palavra”?

5. O que o autor quis dizer quando afirmou que está fazendo “arqueologia da compreensão do complexo ato de ler”?

6. O que vem a ser a posição fatalista dos grupos populares em face das injustiças? Como a leitura crítica possibilitaria, a esses grupos, uma nova compreensão de sua indignação?

7. Qual a ideia de homem que esse texto deixa entrever?

8. Qual metodologia de alfabetização é sugerida pelo texto, ou seja, quais os elementos que o texto fornece para essa metodologia?

2.7. A reflexão pessoal

Todo esse processo de leitura analítica se enriquece se for concluído com a elaboração de uma síntese pessoal que, como o nome indica, é uma reflexão conclusiva a respeito das temáticas abordadas no texto e analisadas ao longo da leitura. É um esforço do leitor em refletir sobre o assunto, por conta própria, inspirado e provocado pelo autor.

Apenas à guisa de exemplo: nessa palestra, mais uma vez Paulo Freire consegue nos traduzir a riqueza de seu pensamento, profundamente enraizado em sua experiência existencial e em sua prática profissional. Neste sentido, seu testemunho cala fundo porque é extremamente autêntico. Trata-se de um pensamento engajado e comprometido com a causa dos homens oprimidos. Não está preocupado em sistematizar teorias, mas em ajudar os homens a entender sua própria condição, para que se libertem daqueles elementos escravizadores que nela se encontram. Lembra-nos Sócrates, porque seu método igualmente tem por objetivo principal levar o homem ao autoconhecimento para, em seguida, promover a autolibertação. E esta se fará por meio de uma prática política, na qual os homens se articularão solidariamente, de mãos dadas, para construir um destino comum.

Todos esses elementos elaborados ao longo da leitura temática e da leitura interpretativa devem ser registrados na ficha bibliográfica. Como em todos os casos da prática de fichamento, toda vez que voltarmos ao livro, podemos continuar ampliando nosso bloco de fichas. Cada bloco de fichas sobre um único texto deve ser

arquivado no fichário, seguindo uma ordem alfabética dos nomes dos autores.

Terceira parte

A pesquisa no processo de leitura

Vimos que para realizar uma compreensão e interpretação de um texto, precisamos interromper nossa leitura corrida e *buscar, em fontes apropriadas, subsídios, esclarecimentos, informações que nos darão conta da mensagem que o autor quer nos passar por meio de seu texto.*

Esta atividade de recorrer às fontes é a *atividade de pesquisa*. O registro das informações colhidas nas fontes é a documentação. Vamos apresentar, brevemente, nesta parte do livreto, algumas orientações para lidarmos com nossas fontes, subsidiando assim nossas atividades de estudo e de leitura, tais como propostas neste manual.

A documentação é um processo mais amplo de registro dos resultados de pesquisa. Aqui ela está sendo tomada no seu sentido de técnica de identificação, levantamento, exploração das fontes do tema pesquisado, bem como de registro das informações obtidas.

No caso da realização da leitura e do estudo, de modo geral, visando à boa aprendizagem, a prática da documentação é uma ajuda preciosa. No processo de leitura, de estudo e de aprendizagem, existe o levantamento e o registro de informações, como ficou claro quando falamos das várias etapas da leitura analítica.

Além disso, a prática da documentação tem outras duas funções complementares: a primeira, de ampliar e garantir nossa memória, que é um instrumento frágil e limitado, não conseguindo reter tudo o que tentamos registrar nela; a segunda é a eficácia das operações práticas no efetivo aprendizado, confirmando o princípio de que aprendemos ao fazer. Quando registramos, seja um informe levantado, seja uma intuição pessoal, tal ato contribui significativamente para seu entendimento e sua retenção, pois guardamos melhor o que melhor apreendemos.

Nas orientações já dadas nas partes anteriores, quando estamos realizando uma leitura sistemática, precisamos levantar e registrar dados sobre o autor do texto, sobre a linguagem que utiliza, sobre as categorias teóricas que adota, sobre outros autores, sobre teorias referentes às áreas em que se situam as colocações do texto, sobre eventos históricos e sociais que contribuem para a contextualização do pensamento do autor, sobre suas ideias, sobre ideias correlatas etc.

Para nossos fins, neste manual, documentar é levantar e registrar de maneira sistemática os dados e informações que precisamos para realizar a leitura analítica. Mas, uma vez registrados esses dados, e usados para a compreensão e interpretação da mensagem lida, eles ficam guardados, de modo que ficam à nossa disposição para uso futuro.

Portanto, estamos nos referindo, primeiramente, aos famosos apontamentos...

Todos os apontamentos devem ser feitos em equipamentos próprios, adequados. O primeiro, muito conhecido, é o famoso *caderno escolar*. Em que pesem as mais variadas destinações que o caderno de apontamentos tem tido em nosso meio, ele não é um equipamento adequado para a documentação, tal como a sugerimos aqui. O caderno escolar deve ser usado *apenas* para rascunho, para anotações provisórias, para tomarmos notas durante as aulas, palestras, debates e noutras situações em que isso deve ser feito com certa rapidez. Os apontamentos definitivos devem ser feitos em *fichas* apropriadas a serem guardadas de forma organizada, num fichário. Estamos falando aqui, por exemplo, das fichas do tipo monobloco, mesmo as folhas avulsas de cadernos universitários, desde que soltas, de modo a poderem ser manuseadas livremente, como folhas de papel sulfite.

É claro que quando falamos de fichas, apontamentos, fichários, no atual contexto, imediatamente nos reportamos a *arquivos, pastas e diretórios*... Tudo que estamos falando aqui, referindo-nos ao universo do papel escrito, pode ser transposto para o universo do registro digital. O fichário é uma pasta, um diretório; as fichas são os arquivos.

Portanto, quem dispuser dos instrumentos da informática, pode desenvolver idêntico processo de documentação mediante procedimentos digitais.

Vamos tratar da documentação impressa, que pode, em seguida, ser transposta para os procedimentos informacionais equivalentes.

1. Ficha bibliográfica

Destinam-se a registrar informações, análises e sínteses a respeito de um texto que se esteja lendo, seja um livro, um capítulo de livro, um artigo científico, uma tese, um excerto. Qualquer unidade de leitura.

2. Ficha biográfica

Destina-se ao registro de informes biográficos dos autores, cuja vida e obra sejam relevantes para o melhor conhecimento de uma área, de um determinado texto, de uma teoria. São elaboradas para o registro de resultados de pesquisa, seja no contexto de um curso ou de uma disciplina, seja no processo de leitura analítica de um texto, como vimos no exemplo da parte anterior deste livro.

3. Ficha temática

Esta categoria de ficha destina-se a registrar esclarecimentos, conteúdos, estudos, reflexões e informações sobre temas. Desde esclarecimentos de conceitos e de categorias teóricas até intuições pessoais. Quando se tem uma ideia, surgida num *insight*, ela deve ser registrada em ficha, devidamente encabeçada, para que possa ser

classificada e organizada num fichário. Quando o aluno estiver pesquisando para fazer um trabalho, por exemplo, todos os apontamentos de subsídios que levantar de suas fontes devem ser transcritos nas fichas, e não em cadernos espirais ou brochuras, que têm as páginas presas.

4. O fichário pessoal

Esta forma de tomar apontamentos e registrar dados em fichas possibilita ao estudante formar sua própria coleção de informações, agrupando os materiais que precisa assimilar, seja com vistas ao aprendizado, seja para fazer um trabalho escolar. O fato de elaborar pessoalmente esse registro sistemático, sem a preocupação de apenas ler para decorar, possibilita uma apropriação mais personalizada e significativa dos conhecimentos.

Materialmente falando, este fichário pode ser constituído daqueles classificadores escolares que têm um equipamento com presilhas de 2 eixos, nas quais se encaixam as fichas com o número de furos correspondentes. Com pastas de maior largura, podem-se criar setores separáveis, para as fichas de cada disciplina.

5. As fontes de pesquisa em filosofia

Ler textos de filosofia, no âmbito das atividades curriculares da disciplina Filosofia, vai nos fazer sentir a necessidade de um convívio mais amplo com a tradição cultural dessa matéria. Seja porque precisamos continuamente consultar as fontes, seja porque precisamos dialogar com os filósofos clássicos e contemporâneos. Por sinal, acontece um relacionamento dialético entre a leitura de textos específicos e o intercâmbio com a tradição filosófica, uma vez que, ao ler um texto de um filósofo, precisamos “mergulhar” nessa tradição, ao mesmo tempo que, a partir dela, estamos desenvolvendo uma experiência de reflexão filosófica que enriquece essa tradição.

Desse modo, a principal fonte da filosofia, enquanto objetivação cultural, são os textos escritos pelos próprios filósofos, aqueles que construíram, ao longo da história da cultura humana, essa tradição de pensamento. São, assim, fontes primárias a que devemos nos dirigir para esse diálogo, compartilhando ideias, análises e reflexões.

Mas, pela própria natureza da filosofia, nem sempre é fácil penetrar nesse pensamento em suas formulações originárias. Essa aproximação é então feita por muitos outros pensadores que com eles vão dialogar, interpelando-os, analisando, interpretando e comentando seus pensamentos. São filósofos que estudam outros filósofos, dos mais diferentes pontos de vista, e variados enfoques.

Produzem, então, uma série de outras fontes, secundárias, mas que são mediações preciosas, instrumentos muito úteis para que estabeleçamos mediações com os pensamentos originais. Trata-se de um grande processo coletivo, de um trabalho conjunto. O saber se constrói de forma social, envolvendo a participação de muitas pessoas.

Esse rico processo de leitura, análise e debate que vem se conduzindo ao longo da

história, produz um diversificado acervo de novas fontes, que vão dos estudos monográficos especializados a introduções didáticas, passando por amplos estudos históricos, gerais, específicos, por períodos, por regiões, por temas; revistas especializadas, que abrigam artigos de alta especialização, obras de referência geral, como as enciclopédias, os dicionários, os repertórios bibliográficos, os tratados, os textos didáticos.

Assim, no que concerne às fontes disponíveis em nosso contexto brasileiro, escritos em português, portanto acessíveis ao estudante, podemos indicar alguns exemplos de cada categoria de fontes, sem a pretensão de esgotar as informações.

6. Textos clássicos

Nas últimas três décadas, foram traduzidos e publicados em português uma significativa literatura filosófica internacional. Assim, contamos hoje, traduzidos com bastante qualidade, praticamente todos os textos clássicos da filosofia ocidental, sem falar de obras das culturas orientais. Não há como listar tudo que está acessível em nosso universo editorial, mas esse tipo de informação pode ser obtido por meio dos catálogos das editoras, dos catálogos das bibliotecas, físicas e virtuais. De qualquer modo, cabe destacar a coleção Os Pensadores, lançada, há algumas décadas, pela Abril Cultural, pela abrangência dos textos traduzidos, pela qualidade da tradução e pela apresentação das obras.

7. Dicionários

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
AUDI, Robert (org.) *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Paulus, 2006.
FERRATER MORA, J. *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.
HUISMAN, D. *Dicionário dos filósofos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
_____. *Dicionário de obras filosóficas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
JAPIASSU, H. F. e MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

8. Histórias

- ABBAGNANO, N. *História da Filosofia*. 14 volumes. Lisboa: Presença, 1970.
_____. *Nomes e temas da filosofia contemporânea*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
BOCHENSKI, I. M. *A filosofia contemporânea ocidental*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1975.
BREHIER, E. *História da filosofia*. 7 volumes. São Paulo: Mestre Jou, 1977/78.
CHATELET, F. *História da filosofia – ideias, doutrinas*. 8 volumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.
CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
LACOSTE, J. *A filosofia no século XX*. Campinas: Papirus, 1992.
LARA, T. A. *Caminhos da razão no Ocidente: a filosofia ocidental do Renascimento aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 1986.
MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia. Dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
NUNES, B. *A filosofia contemporânea: trajetos iniciais*. São Paulo: Ática, 1991.
SCIACCA, M. F. *História da filosofia*. 3 volumes. São Paulo: Martins Fontes, 1966.
STEGMULLER, W. *A filosofia contemporânea*. 2 volumes. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.

9. Introduções

- BOCHENSKI, I. M. *Diretrizes do pensamento filosófico*. São Paulo: Herder, 1961.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Atica, 1995.
- CHAUÍ, M. et al. *Primeira filosofia: lições introdutórias: sugestões para o ensino básico de filosofia*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CORBISIER, R. C. *Introdução à filosofia*. São Paulo: EPU, 1984.
- CUNHA, J. A. *Filosofia: iniciação à investigação filosófica*. São Paulo: Atual, 1992.
- GARCIA MORENTE, M. *Fundamentos de filosofia: lições preliminares*. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1966.
- HUISMAN, D. & VERGEZ, A. *Curso moderno de Filosofia*. 2 vols. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994.
- VERGEZ, André e HUISMAN, Denis. *História da filosofia ilustrada pelos textos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1980.

10. Revistas

Portais na Internet

Alguns sites especializados em filosofia, abrigando todos os setores desse campo.

Filosofia e Ideias: www.geocities.com/Athens/4539

Mundo dos Filósofos: www.sobresites.com/filosofia

Portal Brasileiro de Filosofia: www.filosofia.pro.br

Consciência: www.consciencia.org

Quarta parte

Outro exercício de leitura

Este segundo exercício de leitura de texto filosófico dar-se-á sobre um texto clássico da filosofia moderna. A unidade que será lida é retirada do *Discurso do método*, célebre livro de Descartes, que participa significativamente da inauguração da filosofia moderna. Foi escolhido em função dessa representatividade, mas também porque já apresenta um grau de dificuldade maior em relação ao texto do primeiro exercício, o de Paulo Freire; no entanto, não é ainda um texto complexo. Aqui já nos encontramos diante de um texto mais técnico da modalidade filosófica. Igualmente, os parágrafos serão numerados, lembrando sempre que essa numeração não consta do original.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Jr. Col. “Os Pensadores”, vol. 15. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 54-55.

(1) *Não sei se devo falar-vos das primeiras meditações que aí realizei; pois são tão metafísicas e tão pouco comuns, que não serão, talvez, do gosto de todo mundo. E, todavia, a fim de que se possa julgar se os fundamentos que escolhi são bastante firmes, vejo-me, de alguma forma, compelido a falar-vos delas. De há muito observara que, quanto aos costumes, é necessário às vezes seguir opiniões, que sabemos serem muito incertas, tal como se fossem indubitáveis, como já foi dito acima; mas, por desejar então ocupar-me somente com a pesquisa da verdade, pensei que era necessário agir exatamente ao contrário, e rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, a fim de ver se, após isso, não restaria algo em meu crédito, que fosse inteiramente indubitável. Assim, porque os nossos sentidos nos enganam às vezes, quis supor que não havia coisa alguma que fosse tal como eles nos fazem imaginar. E, porque há homens que se equivocam ao raciocinar, mesmo no tocante às mais simples matérias de Geometria e cometem aí paralogismos, rejeitei como falsas, julgando que estava sujeito a falhar como qualquer outro, todas as razões que eu tomara até então por demonstrações. E enfim, considerando que todos os mesmos pensamentos que temos quando despertados nos podem também ocorrer quando dormimos, sem que haja nenhum, nesse caso, que seja verdadeiro, resolvi fazer de conta que todas as coisas que até então haviam entrado no meu espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões de meus sonhos. Mas, logo em seguida, adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade: eu penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava.*

(2) *Depois, examinando com atenção o que eu era, e vendo que podia supor que não tinha corpo algum e que não havia qualquer mundo, ou qualquer lugar onde eu existisse, mas que nem por isso podia supor que não existia; e que, ao contrário, pelo fato mesmo de eu pensar em duvidar da verdade das outras coisas seguia-se mui evidente e mui certamente que eu existia; ao passo que, se apenas houvesse cessado de pensar, embora tudo o mais que alguma vez imaginara fosse verdadeiro, já não teria qualquer razão de crer que eu tivesse existido; compreendi por aí que era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material. De sorte que esse eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais fácil de conhecer do que ele, e ainda que este nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é.*

(3) *Depois disso, considere em geral o que é necessário a uma proposição para ser verdadeira e certa; pois, como acabava de encontrar uma que eu sabia ser exatamente assim, pensei que devia saber também em que consiste essa certeza. E, tendo notado que nada há no “eu penso, logo existo”, que me assegure de que digo a verdade, exceto que vejo muito claramente que, para pensar, é preciso existir, julguei poder tomar por*

regra geral que as coisas que concebemos mui clara e mui distintamente são todas verdadeiras, havendo apenas alguma dificuldade em notar bem quais são as que concebemos distintamente.

(4) Em seguida, tendo refletido sobre aquilo que eu duvidava, e que, por consequência, meu ser não era totalmente perfeito, pois via claramente que o conhecer é perfeição maior do que o duvidar, deliberei procurar de onde aprendera a pensar em algo mais perfeito do que eu era; e conheci, com evidência, que deveria ser de alguma natureza que fosse de fato mais perfeita. No concernente aos pensamentos que tinha de muitas outras coisas fora de mim, como do céu, da terra, da luz, do calor e de mil outras, não me era tão difícil saber de onde vinham, porque não advertindo neles nada que me parecesse torná-los superiores a mim, podia crer que, se fossem verdadeiros, eram dependências de minha natureza, na medida em que esta possuía alguma perfeição; e se não o eram, que eu os tinha do nada, isto é, que estavam em mim pelo que eu possuía de falho. Mas não podia acontecer o mesmo com a ideia de um ser mais perfeito do que o meu; pois tirá-la do nada era manifestamente impossível; e, visto que não há menos repugnância em que o mais perfeito seja uma consequência e uma dependência do menos perfeito do que em admitir que do nada procede alguma coisa, eu não podia tirá-la tampouco de mim próprio. De forma que restava apenas que tivesse sido posta em mim por uma natureza que fosse verdadeiramente mais perfeita do que a minha, e que mesmo tivesse em si todas as perfeições de que eu poderia ter alguma ideia, isto é, para explicar-me numa palavra, que fosse Deus. A isso acrescentei que, dado que conhecia algumas perfeições que não possuía, eu não era o único ser que existia (usarei aqui livremente, se vos aprouver, alguns termos da Escola); mas que devia necessariamente haver algum outro mais perfeito, do qual eu dependesse e de quem eu tivesse recebido tudo o que possuía. Pois, se eu fosse só e independente de qualquer outro, de modo que tivesse recebido, de mim próprio todo esse pouco pelo qual participava do Ser perfeito, poderia receber de mim, pela mesma razão, todo o restante que sabia faltar-me, e ser assim eu próprio infinito, eterno, imutável, onisciente, todo-poderoso, e enfim ter todas as perfeições que podia notar existirem em Deus. Pois, segundo os raciocínios que acabo de fazer, para conhecer a natureza de Deus, tanto quanto a minha o era capaz, bastava considerar, acerca de todas as coisas de que achava em mim qualquer ideia, se era ou não perfeição possuí-las, e estava seguro de que nenhuma das que eram marcadas por alguma imperfeição existia nele, mas que todas as outras existiam. Assim, eu via que a dúvida, a inconstância, a tristeza e coisas semelhantes não podiam existir nele, dado que eu próprio estimaria muito estar isento delas. Além disso, eu tinha ideias de muitas coisas sensíveis e corporais; pois, embora supusesse que estava sonhando e que tudo quanto via e imaginava era falso, não podia negar, contudo, que as ideias a respeito não existissem verdadeiramente em meu pensamento; mas, por já ter reconhecido em mim mui claramente que a natureza inteligente é distinta da corporal, considerando que toda a composição testemunha dependência, e que a dependência é manifestamente um defeito, julguei por aí que não podia ser uma perfeição em Deus o ser composto dessas duas naturezas, e que, por conseguinte, ele não o era, mas que, se havia alguns corpos no mundo, ou então algumas inteligências, ou outras naturezas que não fossem inteiramente perfeitos, o seu ser deveria depender do poder de Deus, de tal sorte que não pudessem subsistir sem ele um só momento.

1. Primeira abordagem: análise textual

Preliminarmente, busquemos algumas informações sobre a vida de René Descartes e sobre a obra da qual é retirada esta passagem, o *Discurso do método*. Filósofo bastante conhecido, encontraremos dele sínteses biográficas com informações tais como as que se seguem e que transcreveremos para a ficha biográfica que abrimos para ele.

DESCARTES, René

Vida e obra

René Descartes (1596-1650), pensador francês do século XVII, fez seus estudos no Colégio Jesuíta de La Flèche. Coursou Direito em Poitiers, mas, espírito curioso e aguçado, pôs-se à procura de novos conhecimentos, viajando muito e acompanhando, com interesse, as experiências que os cientistas estavam começando a fazer fora dos ambientes universitários. Estuda a física copernicana, matemática e filosofia

por conta própria. Engaja-se no exército de Maurício de Nassau, passa vários anos na Holanda, sempre estudando. Busca resgatar a metafísica em novas bases, de modo a poder conciliar suas verdades fundamentais com os novos conhecimentos da ciência nascente sobre o mundo e sobre o homem. Morre na Suécia, vítima de pneumonia, quando se transfere para Estocolmo com a finalidade de ensinar filosofia à rainha Cristina.

Escreveu: *Discurso do método* (1637); *Meditações metafísicas* (1641); *Os princípios da filosofia* (1644); *As paixões da alma* (1649); *O tratado do homem* (1662); *O tratado do mundo* (1664) e *Regras para a direção do espírito* (1701).

(Cf. Huisman, 2001, p. 269-276)

Do mesmo modo, podemos encontrar informações sobre o livro em questão. Por exemplo, no *Dicionário de obras filosóficas*, de Denis Huisman, constam registros importantes sobre ele, dos quais seleciono alguns, sintetizados só a título de exemplo. Abrimos então uma *ficha bibliográfica* para a obra que nos serve de exemplo.

Ficha bibliográfica

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Jr. Col. Os Pensadores, vol. 15. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 54-55.

A unidade de leitura é uma parte do *Discurso do método*, e revela o estilo de pensamento e expressão de Descartes. Essa obra é um clássico da filosofia moderna, um registro que representa, de forma significativa, a inauguração da modernidade. Esse livro, cujo título completo é *Discurso do método para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências*, foi publicado em 1637, e destinava-se a ser o prefácio de outro livro, com elementos de física, que só foi publicado postumamente, com o título *O tratado do mundo*, em 1664. Tornou-se uma obra emblemática da filosofia. É o primeiro livro da filosofia francesa escrito em francês, opção de Descartes com vistas a ampliar o público leitor. Após fazer considerações sobre o estágio das ciências e sobre a necessidade de um bom método para superar o senso comum, coloca a necessidade da dúvida metódica para se conduzir à descoberta da verdade, coloca a necessidade de uma moral provisória. Aplicado o método, será possível estabelecer alguns fundamentos metafísicos inabaláveis, bem como algumas verdades físicas, anunciando as conquistas da nova ciência (Huisman, 2000, p. 137-139). A unidade escolhida para nossa leitura integra a quarta parte do livro.

Nesta passagem, Descartes mostra como chegou à sólida verdade do *cogito* e quais os critérios que prevaleceram para tal.

Conhecendo um pouco sobre o autor e sobre a obra, façamos nossa primeira leitura panorâmica desse trecho. Vamos anotando as palavras e conceitos que parecem demandar algum esclarecimento, a começar por aquelas presentes no título: discurso, método, razão, verdade, ciência, metafísica, paralogismo, demonstrações, céticos, Escola, meditações. Palavras que em si mesmas certamente já são nossas conhecidas, mas que desconfiamos ter, em filosofia, um sentido específico.

Discurso: no sentido tradicional, não é uma “simples sequência de palavras, mas um modo de pensamento que se opõe à intuição”. (...) “é um pensamento operando num raciocínio, seguindo um percurso, atingindo seu objetivo por uma série de etapas intermediárias”; na atual filosofia da linguagem, não apenas “como o simples texto, mas como o próprio campo de constituição do significado em que se estabelece a rede de relações semânticas com a visão de mundo que pressupõe” (Japiassu, 1996, p. 74).

Método: conjunto de procedimentos racionais, baseado em regras, que visam a atingir um objetivo determinado. O próprio Descartes define o método como “as regras certas e fáceis, graças às quais todos

os que as observam exatamente jamais tomarão como verdadeiro aquilo que é falso e chegarão, sem se cansar com esforços inúteis, ao conhecimento verdadeiro do que pretendem alcançar” (Japiassu, 1996, p. 181).

Razão: faculdade de julgar e distinguir o verdadeiro do falso (Descartes); capacidade de, partindo de certos princípios, estabelecer determinadas relações constantes entre as coisas, permitindo assim chegar à verdade, ou demonstrar uma hipótese; luz natural ou conhecimento de que somos capazes naturalmente, por oposição à fé e à revelação (Japiassu, 1996, p. 229-230).

Verdade: adequação do intelecto ao real; propriedade dos juízos, que podem ser verdadeiros ou falsos, dependendo da correspondência entre o que afirmam e a realidade (Japiassu, 1996, p. 269).

Ciência: no contexto cartesiano, saber metódico e rigoroso, conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, sistematicamente organizados; mais modernamente, forma de conhecimento que pretende explicar a realidade de forma racional e objetiva e estabelecer relações universais e necessárias entre os fenômenos (Japiassu, 1996, p. 43).

Ceticismo: concepção segundo a qual a razão humana não é capaz de conhecer o real, não havendo nunca certeza da verdade de nossos conhecimentos. O contrário de dogmatismo (Japiassu, 1996, p. 41).

Metafísica: parte da filosofia que estuda o ser enquanto ser, é a ontologia geral. Doutrina do ser em geral e não de suas determinações particulares (Japiassu, 1996, p. 180).

Paralogismo: raciocínio falso quanto à sua forma lógica, mas sem intenção de enganar (Japiassu, 1996, p. 207).

Demonstração: operação lógica que, partindo de proposições já conhecidas, leva-nos a estabelecer a verdade ou falsidade de uma outra proposição, a conclusão; raciocínio que permite passar de proposições admitidas para uma proposição que resulta necessariamente delas (Japiassu, 1996, p. 65).

Escola: forma pela qual, até o século XIX, designava-se a escolástica, ou seja, ensinamentos de filosofia e teologia ministrados nas escolas eclesiásticas e universidades, no período medieval. Constituiu-se pela tentativa de conciliação dos dogmas da fé cristã com elementos da filosofia clássica, particularmente o platonismo e o aristotelismo (Japiassu, 1996, p. 86-87).

Meditação: na filosofia cartesiana, meditar é refletir, pensar, mas a partir da própria interioridade da consciência, estudar em si mesmo (Huisman, 2000, p. 137).

Registremos esses conceitos em *fichas temáticas*. Não nos preocupemos se o sentido desses esclarecimentos que encontramos nas fontes subsidiárias não nos ficar plenamente claro. O importante é tentar compreendê-los até onde nos for possível nesse momento. Mais tarde eles ficarão mais claros.

Feitos esses registros, vamos fazer uma nova leitura da unidade, agora para esboçar o esquema e o resumo do texto. E já os acrescentamos, em seguida, na ficha bibliográfica.

Esquema

Introdução: razão pela qual divulgará suas meditações (§ 1).

1. A pesquisa da verdade exige que se coloque tudo em dúvida (§ 1):

1.1. por causa dos erros dos sentidos;

1.2. por causa dos equívocos no raciocínio matemático (§ 1);

1.3. por causa das ilusões dos sonhos (§ 1).

2. A resistência do ato de pensar à dúvida universal (§ 1).

3. A certeza do pensar e minha natureza como substância pensante (§ 2).

4. Regra geral da evidência: clareza e distinção (§ 3).
5. Demonstração da existência de Deus e sua natureza (§ 4).
 - 5.1. Capacidade do homem imperfeito de pensar a perfeição (§ 4).
 - 5.2. Necessidade da existência de um ser perfeito: Deus (§ 4).
 - 5.3. Ausência de imperfeições em Deus (§ 4).
 - 5.4. Dependência, em relação a Deus, dos seres imperfeitos (§ 4).

Resumo

Pela experiência dos erros dos sentidos, dos raciocínios matemáticos e das ilusões dos sonhos, sou obrigado a colocar todos os meus conhecimentos em dúvida; mas quando assim procedo, duvidando de tudo, algo se torna indubitável, o próprio ato de duvidar, ou seja, o pensar; portanto, se penso, existo, e existo como uma coisa pensante, já que de todas as outras características tenho de duvidar. Ao conhecer indubitavelmente minha existência de ser pensante, dou conta de que isso me é garantido pela evidência que obtenho com a clareza e distinção com que apreendo meu ato de pensar, podendo então generalizar esse critério. Refletindo sobre o fato de pensar a perfeição, sendo eu um ser imperfeito, sou forçado a concluir que se faz necessária a existência de um ser perfeito de quem possa derivar o meu pensamento de perfeição. Nesse ser perfeito, que é Deus, não existem imperfeições, sua natureza não pode ser composta e dele dependem todos os seres imperfeitos.

Façamos agora uma nova leitura da unidade, com vistas a proceder à análise temática do texto. Esta nova leitura, atenta e bem informada, deve responder às seguintes questões:

1. Do que está falando Descartes, nesse texto? Qual o seu tema ou assunto?
O tema geral da unidade é o conhecimento verdadeiro, o método para se chegar a ele.
2. Qual o problema que se coloca, ou seja, por que o tema está em questão?
São tantas as experiências de erros e enganos em nosso conhecimento que acabamos por ficar inseguros, sem saber se o conhecimento verdadeiro é possível. Como superar pois o conhecimento enganoso e chegar à verdade? Será que isso é possível? Existe algum caminho (método) para se chegar lá?
3. Qual a resposta que o autor dá ao problema? Qual a tese que defende ao tentar resolver o problema ou explicar o tema?
O próprio ato de duvidar, de pensar, comprova que existe sim a possibilidade de um conhecimento verdadeiro, pois se penso, existo. Tenho assim um primeiro princípio da nova filosofia.
4. Como a autor demonstra sua hipótese, como ele a comprova?
Se estou preocupado com a pesquisa da verdade, devo rejeitar como falso tudo aquilo a respeito do que possa pairar alguma dúvida, como é o caso dos dados sensíveis, das demonstrações matemáticas, das ilusões do sonho, pois tudo isso pode ser mesmo pura ilusão.
Só que, ao generalizar assim a dúvida a respeito de todos os meus conhecimentos, vou encontrar um elemento que não pode ser colocado em dúvida, que é o próprio ato de duvidar, ou seja, o ato de pensar. Posso duvidar de todos os conteúdos do pensamento, mas nunca do ato mesmo de pensar.
Por isso, se penso, posso concluir indubitavelmente que eu existo como ser que pensa. Não tenho certeza de mais nenhuma outra característica de meu ser, que não seja aquela representada pela capacidade de pensar.
E posso admitir ainda que essa certeza me vem da evidência dessa percepção, que se impõe a meu espírito com total clareza e distinção, e que se torna um critério, doravante, para que eu possa avaliar a certeza de outros conhecimentos.
Como corolário dessa inferência, dou-me conta de minha imperfeição, pois duvidar é uma imperfeição. No entanto, tenho em meu pensamento a ideia clara e distinta de perfeição, que não pode obviamente vir de mim, pois sou imperfeito, devendo vir então necessariamente de um ser perfeito,

que precisa existir (pois se não existisse, seria uma imperfeição). Esse ser é Deus, ser infinitamente perfeito e que, por isso, não me engana.

5. Que outras ideias secundárias o autor, eventualmente, defende no texto em análise?

A simplicidade, a unicidade da natureza de Deus. Toda composição é uma imperfeição.

Ensaaiemos agora uma análise interpretativa, sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades. Pela importância da contribuição cartesiana à filosofia, de cuja trajetória histórica e constituição teórica ele é uma das principais referências, seu pensamento já foi muito estudado, analisado, discutido e criticado. Coloquemos aqui apenas alguns aspectos, à guisa de exemplo. O professor poderá ampliar o leque de informações e considerações a respeito do significado dessa etapa do pensamento cartesiano.

1. Situação do conteúdo da unidade no contexto da obra de onde ela foi extraída, bem como no conjunto do pensamento do autor.

Esta passagem traz apenas uma pequena etapa do raciocínio de Descartes na grande construção de seu discurso sobre o método. Mostra o momento da necessária colocação da dúvida metódica universal, da resistência do *cogito* a essa dúvida, a generalização do critério da evidência e a necessidade da existência de Deus como ser perfeito. Certamente, essa pequena etapa é central no conjunto de sua epistemologia. Nas *Meditações metafísicas*, outra de suas obras, ele retomará esse raciocínio e o desenvolverá ainda mais.

2. Situação do autor no âmbito do pensamento teórico, na história do pensamento de sua área de reflexão.

As colocações aqui defendidas por Descartes caracterizam bem seu pensamento, inovador em seu tempo. Como se pode ver, trata-se do exercício inicial de uma nova postura ante o conhecimento, da postura crítica, pelo que se posiciona contra a tradição metafísica da escolástica medieval, que assumia uma postura dogmática, acreditando muito facilmente na realidade do conhecimento verdadeiro. A novidade é que o conhecimento, para ser declarado verdadeiro, precisa justificar-se em fundamentos sólidos, postos tão somente pela razão natural do homem, e não na força da fé ou da revelação religiosa. Descartes contribui assim, significativamente, para a revolução epistemológica que vai acontecer na modernidade. Ele é um de seus inauguradores, abrindo caminho para o conhecimento científico (física, mecânica) e até mesmo para uma nova perspectiva da filosofia (intelectualismo, iluminismo, idealismo) que passará a priorizar a subjetividade no processo do conhecimento. Por isso mesmo, a filosofia moderna privilegiará a epistemologia, ao contrário da filosofia medieval e antiga, que privilegiavam a ontologia, a metafísica. Por isso mesmo, Descartes é considerado o pai tanto da física moderna como da filosofia moderna.

Por outro lado, a influência de Santo Anselmo na sua concepção da perfeição de Deus e sua repercussão em nossa condição existencial é explícita. Ele retoma o famoso argumento ontológico de acordo com o qual a perfeição divina exige sua existência real, pois se Deus não existisse, não seria perfeito.

3. Explicitação dos pressupostos implicados no texto.

Sem dúvida, o raciocínio tão bem articulado de Descartes só se sustenta por estar apoiado no pressuposto de que a experiência interna da reflexão é um ato absolutamente originário, independente de qualquer condicionamento. E esse pressuposto, por sua vez, envolve outro, o do dualismo da natureza humana e mesmo do real, a substancialidade dos objetos que compõem a realidade. Portanto, idealismo, dualismo e inatismo são posições filosóficas que Descartes aceita preliminarmente, partindo delas para construir o edifício de seu sistema.

4. Levantamento de ideias associadas às que estão presentes no texto.

Descartes não introduz discussões paralelas no presente discurso. No entanto, a existência e a natureza

de Deus, a estrutura do procedimento metodológico da ciência, a heterogeneidade dos costumes, são ideias que poderiam ser retomadas e discutidas a pretexto das colocações aqui feitas.

5. Formulação de críticas à construção do texto, bem como aos pontos de vista do autor – críticas positivas e negativas.

O autor articula muito bem o seu raciocínio, não deixando lacunas na sua argumentação. Defende uma posição inovadora para seu tempo, na medida em que procura praticar uma postura crítica em relação à construção do conhecimento. Abre caminho para a abordagem científica do conhecimento, superando o dogmatismo metafísico da escolástica. Evidentemente, sua conclusão é questionável, pela pressuposição idealista em que ela se funda.

6. Quais problemas esse texto nos coloca para nossa reflexão?

Praticamente todos os problemas do campo epistemológico são suscitados pelo texto de Descartes, até porque ele faz parte de uma obra que é inaugural com relação à epistemologia moderna. O processo do conhecimento, as condições de sua validade, o alcance do conhecimento humano, a participação da subjetividade no processo epistêmico, a relação sujeito e objeto, a existência de um método seguro de conhecimento, a unidade humana, entre outros, são alguns dos problemas que nos são colocados pela leitura desse texto.

7. Que considerações podemos fazer a partir deste diálogo com Descartes?

A questão do conhecimento é questão permanente que nasce com a filosofia e continua interpelando o espírito humano até hoje. A postura dubitativa de Descartes representou um grande avanço na sua discussão, inaugurando sua abordagem moderna. Mas em que pesem as grandes conquistas, teóricas e práticas, ensejadas pela ciência e pela técnica, e as sugestivas construções dos sistemas filosóficos racionalistas da modernidade, o problema fundamental do conhecimento continua insuperado pela humanidade. Na verdade, parece mesmo que o conhecimento não tem como ser explicado, pois toda explicação já é prática do próprio conhecimento. Não há como abordá-lo “de fora” dele mesmo.

Todos os elementos resultantes desse movimento de análise do texto e de reflexão sobre os diversos aspectos devem ser transcritos para a ficha bibliográfica, a ser incluída no fichário pessoal do aluno.

Palavras finais

Cabe, finalmente, observar que, na leitura dos textos filosóficos, para a qual essas diretrizes foram apresentadas, pode não se fazer necessário passar obrigatoriamente por todas essas etapas, tais como descritas neste livro. Caberá ao professor avaliar o que é pertinente privilegiar em cada leitura, levando em conta a sua finalidade concreta, em cada circunstância específica de sala de aula.

O importante é ter presente que o estudo e o aprendizado da filosofia envolvem atividades de leitura, de reflexão, de discussão e de reelaboração, e que essas atividades supõem, evidentemente, algumas práticas e técnicas de trabalho intelectual, de natureza didático-científica, a que seria vantajoso iniciar o aluno para que, além de maior agilidade e prazer, possa ter melhor desempenho e aproveitamento em seu estudo.

As orientações aqui oferecidas visam fundamentalmente equipar o aluno com algumas habilidades para a investigação filosófica por meio da leitura, pautadas na premissa de que toda aprendizagem é necessariamente um processo de construção do conhecimento e que só o aprendiz pode desenvolvê-lo. Mas levando em consideração

o estágio em que o estudante universitário ou do Ensino Médio se encontra, a intervenção interativa do professor é imprescindível, como reforço a esse trabalho de iniciativa autodidática.

Indicações bibliográficas

- COSSUTA, F. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOLSCHEID, D. *Metodologia filosófica*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREIRE, P. R. *A importância do ato de ler*. 26ª ed. Col. Polêmicas de Nosso Tempo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SEVERINO, A. J. A importância do ler e do escrever no ensino superior. In: CASTANHO, M. Eugênia e CASTANHO, Sérgio. (orgs.) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Coordenação
Claudenir Módolo
Claudiano Avelino dos Santos

Coordenação de desenvolvimento digital
Erivaldo Dantas

Imagem da capa
SXC - Fotomontagem

© PAULUS – 2013
Rua Francisco Cruz, 229 • 04117-091 São Paulo (Brasil)
Fax (11) 5579-3627 • Tel. (11) 5087-3700
www.paulus.com.br • editorial@paulus.com.br
eISBN 978-85-349-3682-8

Hildegarda de Bingen

Scivias

(Scito Vias Domini)

Conhece os caminhos do Senhor



Scivias

de Bingen, Hildegarda

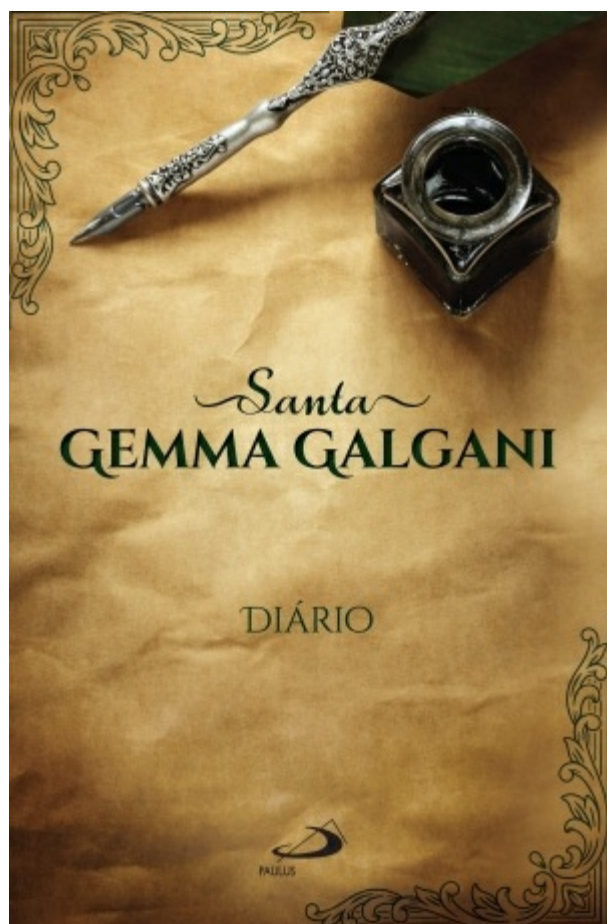
9788534946025

776 páginas

[Compre agora e leia](#)

Scivias, a obra religiosa mais importante da santa e doutora da Igreja Hildegarda de Bingen, compõe-se de vinte e seis visões, que são primeiramente escritas de maneira literal, tal como ela as teve, sendo, a seguir, explicadas exegeticamente. Alguns dos tópicos presentes nas visões são a caridade de Cristo, a natureza do universo, o reino de Deus, a queda do ser humano, a santificação e o fim do mundo. Ênfase especial é dada aos sacramentos do matrimônio e da eucaristia, em resposta à heresia cátara. Como grupo, as visões formam uma summa teológica da doutrina cristã. No final de Scivias, encontram-se hinos de louvor e uma peça curta, provavelmente um rascunho primitivo de Ordo virtutum, a primeira obra de moral conhecida. Hildegarda é notável por ser capaz de unir "visão com doutrina, religião com ciência, júbilo carismático com indignação profética, e anseio por ordem social com a busca por justiça social". Este livro é especialmente significativo para historiadores e teólogas feministas. Elucida a vida das mulheres medievais, e é um exemplo impressionante de certa forma especial de espiritualidade cristã.

[Compre agora e leia](#)



Santa Gemma Galgani - Diário

Galgani, Gemma

9788534945714

248 páginas

[Compre agora e leia](#)

Primeiro, ao vê-la, causou-me um pouco de medo; fiz de tudo para me assegurar de que era verdadeiramente a Mãe de Jesus: deu-me sinal para me orientar. Depois de um momento, fiquei toda contente; mas foi tamanha a comoção que me senti muito pequena diante dela, e tamanho o contentamento que não pude pronunciar palavra, senão dizer, repetidamente, o nome de 'Mãe'. [...] Enquanto juntas conversávamos, e me tinha sempre pela mão, deixou-me; eu não queria que fosse, estava quase chorando, e então me disse: 'Minha filha, agora basta; Jesus pede-lhe este sacrifício, por ora convém que a deixe'. A sua palavra deixou-me em paz; repousei tranquilamente: 'Pois bem, o sacrifício foi feito'. Deixou-me. Quem poderia descrever em detalhes quão bela, quão querida é a Mãe celeste? Não, certamente não existe comparação. Quando terei a felicidade de vê-la novamente?

[Compre agora e leia](#)



DOCAT

Youcat, Fundação

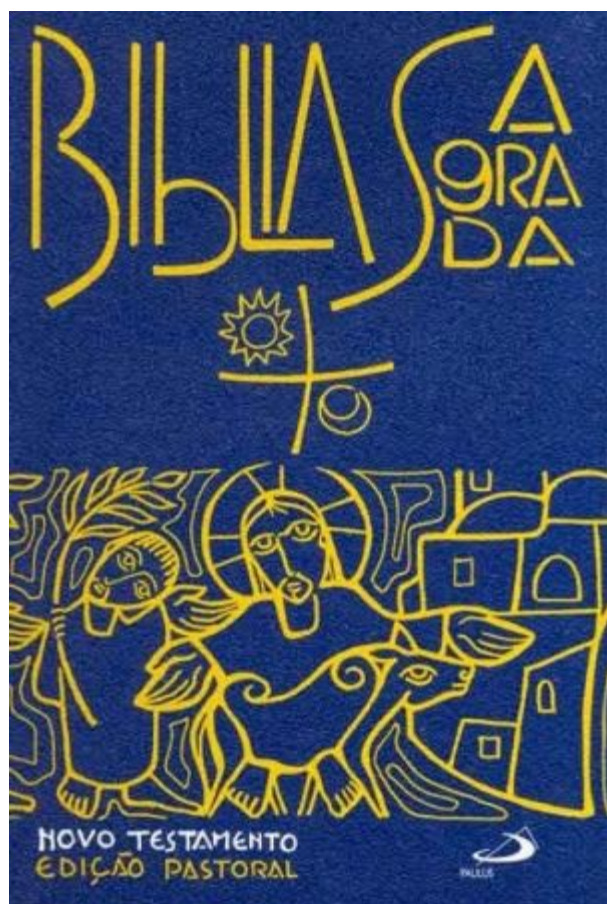
9788534945059

320 páginas

[Compre agora e leia](#)

Dando continuidade ao projeto do YOUCAT, o presente livro apresenta a Doutrina Social da Igreja numa linguagem jovem. Esta obra conta ainda com prefácio do Papa Francisco, que manifesta o sonho de ter um milhão de jovens leitores da Doutrina Social da Igreja, convidando-os a ser Doutrina Social em movimento.

[Compre agora e leia](#)



Bíblia Sagrada: Novo Testamento - Edição Pastoral

Vv.Aa.

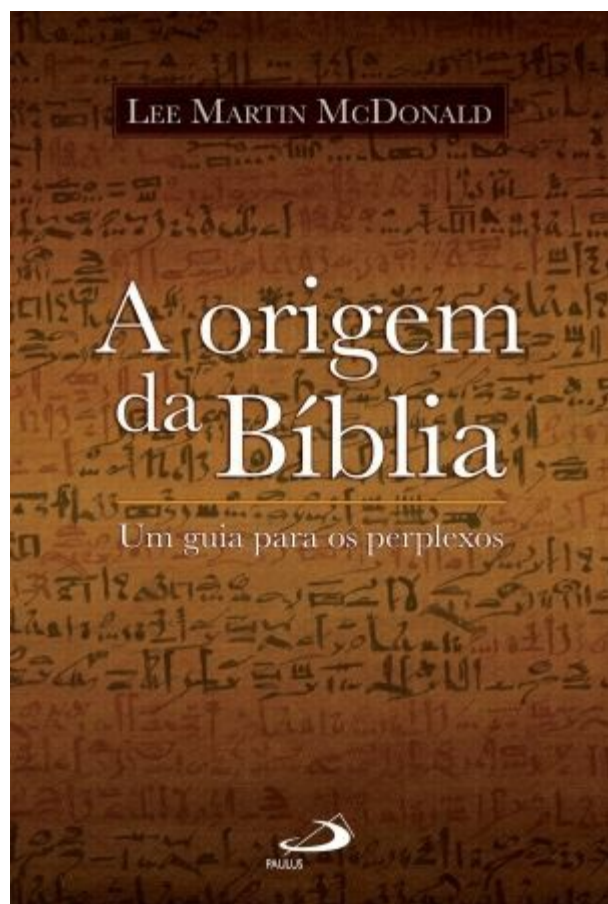
9788534945226

576 páginas

[Compre agora e leia](#)

A Bíblia Sagrada: Novo Testamento - Edição Pastoral oferece um texto acessível, principalmente às comunidades de base, círculos bíblicos, catequese e celebrações. Esta edição contém o Novo Testamento, com introdução para cada livro e notas explicativas, a proposta desta edição é renovar a vida cristã à luz da Palavra de Deus.

[Compre agora e leia](#)



A origem da Bíblia

McDonald, Lee Martin

9788534936583

264 páginas

[Compre agora e leia](#)

Este é um grandioso trabalho que oferece respostas e explica os caminhos percorridos pela Bíblia até os dias atuais. Em estilo acessível, o autor descreve como a Bíblia cristã teve seu início, desenvolveu-se e por fim, se fixou. Lee Martin McDonald analisa textos desde a Bíblia hebraica até a literatura patrística.

[Compre agora e leia](#)

Índice

Apresentação	4
PRIMEIRA PARTE	7
SEGUNDA PARTE	16
TERCEIRA PARTE	31
QUARTA PARTE	36
INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS	44